



Universidade de Aveiro
Departamento de Comunicação e Arte

2015

**ANA SOFIA
SARAIVA GRILO**

**DALCROZE: A APLICAÇÃO DO MÉTODO À
INICIAÇÃO DO VIOLINO EM CONJUNTO**



Universidade de Aveiro
Departamento de Comunicação e Arte

2015

**ANA SOFIA
SARAIVA GRILO**

**DALCROZE: A APLICAÇÃO DO MÉTODO À
INICIAÇÃO DO VIOLINO EM CONJUNTO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Prof. Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os meus alunos que fazem de mim a cada dia uma professora e uma pessoa melhor.

o júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro,

Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro,
(Orientador)

Doutor Alfonso Benetti Junior
Investigador de Pós-Doutoramento , Inet-MD Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos
em Música e Dança

Agradecimentos

Em primeiro lugar a todos os meus alunos porque são eles que me fazem querer ser mais e melhor professora.

Um agradecimento muito especial aos meus alunos António, Ana Beatriz, Ana Carolina, Ana Laura, Carolina, Maria Inês O., Maria Inês R., João Vicente, Mariana e Salomé porque sem eles não teria sido possível realizar este projecto.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Vasco Negreiros, pela disponibilidade, apoio e orientação durante todo este caminho.

Às minhas colegas e amigas que sempre me apoiaram e ajudaram, principalmente na fase final deste projecto, em especial à Marta Costa e à Débora Costa.

À minha família que sempre me apoiou em todo o meu percurso escolar e de vida.

A todos os meus colegas da Escola de Música São Teotónio que participaram prontamente neste projecto.

Palavras-chave

Émile Jaques-Dalcroze, *Rythmique*, música de conjunto, iniciação de violino, ritmo, propriocepção, aprendizagem em grupo, Orquestra Geração, método Suzuki.

Resumo

Este estudo foca duas temáticas no ensino do violino: a aprendizagem na iniciação em grupo e a aplicação do método de Dalcroze nessa aprendizagem.

Segundo a minha experiência são cada vez mais os professores que acham fundamental a aprendizagem em grupo na prática instrumental, e neste estudo pretende-se não só perceber a importância e as consequentes vantagens e desvantagens mas também qual o impacto deste tipo de aprendizagem no panorama do ensino de música em Portugal.

Dos três elementos da música – melodia, ritmo e harmonia – o ritmo foi o menos explorado ao nível do ensino da música em grupo, o que coloca Dalcroze como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de um método fundamentado nos princípios do ritmo – *Rythmique*.

Vai ser com base nesta ideologia que este Projecto Educativo se vai fundamentar e desenvolver, aplicando os princípios ao ensino na iniciação do violino em grupo.

Keywords

Emile Jaques- Dalcroze, *Rythmique* , music in group, violin initiation, rhythm, proprioception, group learning, Orquestra Geração project, Suzuki method.

Abstract

This study focuses on two themes in the teaching of violin: teaching children in group and the implementation of the Dalcroze method.

More and more teachers think that group teaching is fundamental in instrumental practice and this study aims to not only try to understand its importance and the resulting advantages and disadvantages, but also the impact of this type of learning in the panorama of music in Portugal.

Of the three elements of music – melody, rhythm and harmony, rhythm was the least explored in music education, which places Dalcroze as one of the main responsible for the development and improvement of a method based on the principles of rhythm – *Rythmique*.

My educational project will be based on this ideology and it will develop applying its principles to the teaching of violin to little children in group.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA EM CONJUNTO NO ENSINO DA MÚSICA	5
1.1 A música em conjunto na aprendizagem musical	7
1.1.1 Motivações pessoais	7
1.1.2 O processo de aprendizagem da criança	8
1.1.3 A música de conjunto e a motivação	11
1.1.4 Vantagens e desvantagens da aprendizagem musical em conjunto	14
1.2 Dois exemplos de práticas do ensino português	18
1.2.1 Ensino baseado no Método Suzuki	18
1.2.2 Projecto Orquestra Geração	20
CAPÍTULO 2 ÉMILE JAQUES-DALCROZE	23
2.1 O que é o ritmo?	25
2.1.1 O conceito de ritmo “natural”	25
2.1.2 A criança e a experiência rítmica	26
2.1.3 Elementos rítmicos pertinentes ao método de Dalcroze	27
2.1.3.1 Tempo – Pulsação	27
2.1.3.2 Tempo – Duração	28
2.1.3.3 Dinâmicas	28
2.2 Rythmique	30
2.2.1 Émile Jaques-Dalcroze: Uma breve Biografia	30
2.2.2 As influências de Dalcroze	33
2.2.3 O conceito de Rythmique	34
2.2.3.1 Experiência Sensorial	37
2.2.3.2 Percepção	41
2.2.3.3 Atenção	43
2.2.3.4 Memória	45
2.2.3.5 Acção	48
2.3 Diversas aplicações do método	50
2.3.1 Alguns testemunhos de professores e alunos de Rythmique	51
CAPÍTULO 3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO	55
3.1 Enquadramento	57
3.1.1 Escola de Música São Teotónio	58
3.1.2 Grupo implicado	60
3.2 Fundamentação teórica	61
3.2.1 Actividades preparatórias	61
3.2.2 Actividades específicas	62
3.3 Recursos Utilizados	65
3.3.1 Recursos bibliográficos	65
3.3.2 Questionários	65
3.3.3 Outros acessórios	66

3.4 Descrição das actividades	67
3.4.1 Relaxamento	67
3.4.2 Jogos/Actividades	69
3.4.2.1 Actividades preparatórias	69
3.4.2.2 Actividades específicas	70
3.4.3 Repertório e Apresentação Final	71
 CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS	 73
4.1 Observação dos vídeos	75
4.2 Questionários dos alunos	76
4.2.1 Análise das respostas dadas à pergunta nº1	77
4.2.2 Análise das respostas dadas à pergunta nº2	79
4.2.3 Análise das respostas dadas à pergunta nº3	79
4.2.4 Análise das respostas dadas à pergunta nº4	80
4.2.5 Análise final	81
4.3 Questionário geral dos professores	83
4.3.1 Análise das respostas dadas à pergunta nº1	85
4.3.2 Análise das respostas dadas à pergunta nº2	87
4.3.3 Análise das respostas dadas à pergunta nº3	87
4.3.4 Análise das respostas dadas à pergunta nº4	88
4.3.5 Análise das respostas dadas à pergunta nº5	89
4.3.6 Análise Final	91
 REFLEXÃO FINAL	 93
 BIBLIOGRAFIA	 95
Livros	95
Artigos	97
Teses/Dissertações	98
 ANEXOS	 99
ANEXO A Pedido à Direcção da Escola de Música para Implementação do Projecto	99
ANEXO B Consentimento Informado	100
ANEXO C Informação detalhada do Projecto entregue aos Pais	101
ANEXO D Plano de Actividades	102
ANEXO E Planificações e Critérios de Avaliação de Iniciação	110
ANEXO F Questionários aos alunos	115
ANEXO G Questionários aos professores	116
ANEXO H Estádios de desenvolvimento cognitivo da criança de Piaget	118
ANEXO I Resumo esquemático dos tipos e estádios da audição preparatória de Edwin Gordon	120

Índice de Tabelas

Tabela 1: Características dos alunos pertencentes ao grupo implicado.....	60
Tabela 2: Número de respostas dadas em cada actividade por variável.....	76
Tabela 3: Número Total de respostas dadas em cada actividade por variável.....	76
Tabela 4: Respostas abertas à questão nº1.....	78
Tabela 5: Lista quantitativa de docentes da disciplina de Instrumento discriminada por grupo disciplinar e instrumento.....	83
Tabela 6: Número Total de respostas dadas em cada actividade por variável.....	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Pergunta 1 – Gostaste do Jogo?.....	77
Gráfico 2: Pergunta 2 – Percebeste a explicação do jogo?.....	79
Gráfico 3: Pergunta 3 – Foi fácil ou difícil?	80
Gráfico 4: Pergunta 4 – Gostavas de repetir?	80
Gráfico 6: Pergunta 1 – Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música? (discriminado)	86
Gráfico 7: Pergunta 2 – Está familiarizado com o método de Dalcroze e as suas aplicações?	87
Gráfico 8: Pergunta 3 – Como classifica a importância da prática de conjunto na iniciação para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos?.....	88
Gráfico 9: Pergunta 5 – No seu trabalho enquanto docente estimula a prática de conjunto com os alunos?	89

Introdução

“A sua forma [do violino] é, de facto, inspirada e simbólica do objecto mais bonito do Homem, o corpo humano. Não há linhas direitas no violino; cada linha é curva e arqueada, abrangente e delicada. (...) Como na voz de uma mulher, o violino combina o âmbito de soprano e contralto”.

(Menuhin & Primerose, 1991, p. 7)

Esta citação de dois grandes pedagogos do ensino do violino, Menuhin e Primerose, apresenta uma breve descrição deste instrumento, que foi o ponto de partida para a realização deste Projecto Educativo. Embora o violino não tivesse sido o instrumento através do qual iniciei os meus estudos musicais, foi ele o grande impulsionador do meu percurso profissional na música e em particular no ensino. Como tal, foi esse o foco principal para a escolha da temática deste Projecto Educativo, que posteriormente se debruçou sobre o cruzamento entre a música em conjunto e o método de Dalcroze.

Esta temática visa, em primeira instância, a pertinência e importância da música de conjunto na iniciação de instrumentos de cordas friccionadas no sistema de ensino em Portugal. O principal factor que me levou a centrar nesta problemática foi, com base na minha experiência pessoal, a necessidade de para além de, dar oportunidade aos alunos de realizarem um trabalho em conjunto, poderem ainda desenvolver um trabalho inovador, motivador e de complemento às aulas de instrumento.

A descoberta do método de Dalcroze fez-me repensar o modo como poderia projectar e estruturar as minhas aulas e trabalhar conceitos que até agora me eram desconhecidos. Dalcroze “descobriu maneiras de harmonizar o sistema sensorial do corpo, as emoções e as memórias, e as funções criativas. Observou que, quando estes três aspectos do comportamento humano são bem exercitadas, o individuo irá encontrar o seu equilíbrio natural” (Schnebly-Black & Moore, 1997). Este projecto será desenvolvido com base em duas grandes temáticas: o método de Dalcroze – *Eurythmic* – e a aplicação do mesmo especificamente à música de conjunto com alunos de violino de iniciação. Embora existam ainda alguns métodos que se assemelhem ao de Dalcroze no que diz respeito à conjugação do movimento com a música em diversas abordagens

da educação musical, como é o caso de Carl Orff, Maria Montessori, Zoltan Kodály, entre outros, parece-me que a questão do ritmo foi pouco desenvolvida e que Dalcroze conseguiu um equilíbrio no seu, método que nenhum outro músico, teórico, psicólogo e investigador conseguiu. Para além disso, dos poucos métodos que se conhecem e se aplicam ao ensino do violino, estes acabam sempre por incidir nos mesmos problemas e temáticas. Achei ainda que seria bastante proveitoso introduzir esta nova metodologia, não só para os alunos mas como para mim enquanto educadora, uma vez que é o meu objectivo trazer algo diferente e motivador para o ensino do violino, e que ao mesmo tempo ajude as crianças a desenvolverem o gosto pela música e em especial pelo violino.

No que concerne à estruturação do trabalho, este teria que idealmente conter dois capítulos iniciais, um referente à música de conjunto e outro referente ao método de Dalcroze. Como tal, debrucei-me, no primeiro capítulo, sobre a importância da música de conjunto na aprendizagem musical, tentando perceber o que era realmente a música de conjunto, quais poderiam ser os seus benefícios e desvantagens para a aprendizagem e paralelamente perceber um pouco mais do processo de aprendizagem da criança para poder fazer posteriormente a ponte com alguns conceitos. Numa segunda secção do capítulo, foi de facto importante relatar alguns métodos implementados em Portugal, uma vez que o Projecto Educativo está a ser implementado em Portugal.

O segundo capítulo foca especificamente Dalcroze e o seu método, dividindo-se em três secções. Na primeira é abordado o conceito de ritmo, a sua natureza e de que forma a criança absorve a informação e se exprime ritmicamente. Isso é fundamental, uma vez que este método se baseia num dos três elementos da música, que é o ritmo. Numa segunda secção, é redigida uma breve biografia de Dalcroze, para percebermos as suas motivações pessoais e influências assim como, e especificamente, o conceito de *Rythmique*. Posteriormente, e numa terceira secção, serão apresentadas algumas aplicações do método assim como testemunhos daquele que foi um dos grandes métodos no ensino da música. É fundamental tomarmos contacto com a realidade dos factos e com pessoas que realmente trabalharam com Dalcroze.

O objectivo do Projecto Educativo centra-se na implementação do projecto, ou seja, no colocar em prática as ideologias de Dalcroze e de perceber o trabalho real que foi desenvolvido com os alunos de iniciação de violino, e de que forma este afectou positiva ou negativamente a sua

formação. Como tal, o terceiro capítulo centra-se nesta temática, e divide-se em quatro secções: uma inicial em que é feito um enquadramento teórico do projecto; seguido de uma apresentação da estruturação da implementação do projecto e a respectiva fundamentação teórica; posteriormente a apresentação dos diversos recursos utilizados; e por fim uma descrição das actividades que mostra o que realmente aconteceu e como, o que serve de ponte entre a fundamentação teórica e a planificação das actividades.

O último capítulo, será a análise dos dados obtidos dos questionários realizados e dos vídeos. Este será dividido em três partes, uma primeira de análise dos registos em vídeo e mais duas secções que serão a análise aos questionários realizados aos professores e alunos.

Capítulo 1 | A importância da música em conjunto no ensino da música

“Independentemente da idade, grau de aprendizagem ou instrumento, o crescimento musical de um aluno pode beneficiar de um ambiente de ensino em grupo. Este formato ao invés da típica aula individual permite aos alunos trabalharem juntos, aprenderem uns com os outros e ser mais activos nas decisões com vista à performance. Através das experiências musicais, os alunos desenvolvem maiores expectativas, aumentam a motivação e a independência musical.”

(Ann M. Gipson, 2005)

Cada vez mais, na minha experiência como docente na área da música, e especificamente de instrumento (violino), vejo a aprendizagem do instrumento não só do ponto de vista individual, das aulas e estudo individuais, mas também a importância do trabalho em conjunto para o desenvolvimento não só cognitivo como também musical e técnico da criança.

Serve este capítulo para relatar, numa primeira instância, a minha experiência no que concerne não só ao ensino do violino como também da música de conjunto, em particular na iniciação. Por outro lado, pretendo também indagar e compreender algumas práticas em conjunto no âmbito do ensino do violino em Portugal.

1.1 A música em conjunto na aprendizagem musical

1.1.1 Motivações pessoais

A minha experiência enquanto docente na área da música iniciou-se no ano lectivo 2008/2009 no qual leccionei apenas violino numa Filarmónica (escola não oficial), em que os alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e 10 anos de idade, não tendo quaisquer conhecimentos musicais. A partir desta minha primeira experiência comecei a sentir uma maior identidade com o ensino do violino, em particular com os alunos desta faixa etária. Continuei a desenvolver o meu trabalho noutras escolas ao mesmo tempo que fui aprofundando os meus conhecimentos no ensino e iniciando posteriormente o mestrado em ensino de música em 2011.

Nesse ano lectivo 2011/2012 leccionei pela primeira vez numa escola oficial, onde tomei contacto com os programas de ensino, planificações, conteúdos, objectivos a desenvolver em cada grau de ensino. Isto deu-me possibilidade de conhecer uma nova perspectiva do ensino do violino, e juntamente com a informação que tinha vindo a recolher das aulas do mestrado, permitiu-me construir um novo ponto de vista, onde claramente a música de conjunto se enquadrava. Para além disso integrei nesse mesmo ano o Projecto Orquestra Geração em Coimbra, que estava nesse mesmo ano a ser implementado. Aqui pude trabalhar de uma forma diferente o ensino do violino, e em particular o trabalho de orquestra/conjunto que esteve a ser desenvolvido com alunos do 2º ciclo. Este projecto tem um cariz muito particular e que envolve padrões socioeconómicos e culturais muito diferentes da realidade a que estava habituada. Aqui comecei a perceber a importância da orquestra, do trabalho em conjunto que era desenvolvido e de como esse trabalho influenciava os alunos de forma positiva. A partir desse momento comecei a interessar-me por integrar a música de conjunto nos locais onde leccionava, em particular na Escola de Música São Teotónio, onde, no ano lectivo 2012/2013 comecei a trabalhar com um pequeno *ensemble* de violinos de alunos do 3º e 4º anos do primeiro ciclo. No ano seguinte implementei o projecto com alguns alunos que no ano anterior tinham integrado o *ensemble* e que agora estavam no 4º ano e alguns novos alunos. Relativamente ao projecto propriamente dito, irá ser desenvolvido posteriormente no capítulo 3.

1.1.2 O processo de aprendizagem da criança

Diversos estudos indicam que a aprendizagem em grupo favorece e estimula o desenvolvimento musical das crianças. Já Gordon afirma estar “provado que a melhor forma de elas [as crianças] adquirirem competências em audição preparatória é em grupo. Com a orientação competente de um adulto, as crianças parecem aprender muito umas com as outras.” (Gordon, 2008). É realmente importante perceber quais os problemas com que nos deparamos e quais os conceitos que temos de ter em conta antes de trabalhar com crianças, especialmente em grupo.

É fundamental então providenciar algumas bases para planificar as aulas, e desenvolver estratégias, técnicas e materiais motivadores, que promovam uma boa aprendizagem musical, e para isso é necessário ter em conta dois aspectos:

- É necessário conhecer os vários estádios de desenvolvimento da criança, como estão organizados e como se caracterizam;
- Considerar o estilo de materiais a utilizar de modo a que seja o mais eficaz dentro da faixa etária.

(Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 194)

O psicólogo suíço Jean Piaget teve um grande impacto no desenvolvimento da teoria da aprendizagem nas crianças, tendo estruturado o processo de desenvolvimento da criança em quatro estádios:

1. Sensório-motor: precede o aparecimento da língua;
2. Pré-operacional: entre os 2 e os 7 anos de idade;
3. Pensamento Operacional Concreto: entre os 7 e os 11 anos de idade;
4. Pensamento Operacional Formal: entre os 11 e os 16 anos de idade.

(Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 194)

Uma vez que a faixa etária dos alunos que vão participar no projecto pertencem à faixa etária entre os 8 e 10 anos de idade, parece-me pertinente perceber um pouco mais da terceira fase de desenvolvimento (a correspondente a esta faixa etária), em vez de realizar um estudo exaustivo sobre os vários estádios de desenvolvimento da criança segundo a teoria de Piaget, que são referidos em anexo (**Anexo H**).

No terceiro estágio de desenvolvimento – das operações concretas –, as crianças são capazes de identificar uma melodia quando tocadas em tempos diferentes e mesmo com timbres diferentes, ou seja, instrumentos diferentes. Uma criança de dez anos demonstra grande capacidade de representar mentalmente ações complexas. Enquanto que no estágio anterior, as crianças têm apenas a capacidade classificar características com base na dicotomia. Neste estágio de operações concretas a criança pode compreender as características através do fenómeno da continuidade, por exemplo para trabalhar as dinâmicas. Sloboda afirma que por volta dos oito anos de idade a criança “é capaz de perceber e relembrar aspectos invariantes de padrões diferentes de outras formas” (Sloboda, 1994). Já Serafine suporta a importância da faixa etária entre os 5 e os 11 anos de idade, sendo este o período de desenvolvimento da compreensão musical, sugerindo ainda que o que as crianças precisam é de serem expostas à música, ao invés de um treino intensivo, pois “as típicas experiências na escola com música irão fazer parte das normais experiências de todos os dias que contribuem para adquirir o processo em questão” (Serafine, 1988, p. 229). A autora realiza ainda no seu trabalho comparações ao nível de determinadas tarefas cognitivas de crianças que receberam formação no método Suzuki e outras que não receberam qualquer tipo de formação instrumental. Ao estabelecer-se uma sequência de desenvolvimento da formação do conceito musical, o professor consegue compreender as implicações que cada conceito musical tem no desenvolvimento da criança assim como quando deve ser ensinado, pois a criança primeiro desenvolve a capacidade de formar conceitos musicais acerca do volume, e depois na seguinte ordem: timbre, tempo, duração, altura do som e harmonia (Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p. 195).

Outra proposta de estruturação do desenvolvimento da criança é a de Jerome Bruner, que parece não ser tão rígida como a de Piaget. Bruner foca três modos diferentes do processo cognitivo que está relacionado com três estágios:

- ***Enactive***: as ações são representadas por padrões motores, uma vez que as crianças pequenas tendem a representar o seu meio-ambiente nos seus músculos. Bruner sugere ainda que as crianças pequenas primeiro empregam o modo de ação/representação motora para processar informação, e esta posição parece ser similar ao estágio sensório-motor de Piaget. Alguns educadores de música defendem o uso do método de Dalcroze, a *Rythmique*, e o uso destas técnicas ajuda a desenvolver o modo *enactive*, ou seja, as crianças desenvolvem os seus movimentos com base exclusivamente na representação motora, com recurso a representações icónicas.

- **Icónico:** representação do meio ambiente através de imagens. Quando as crianças se debruçam primeiro nas representações icónicas, podem ser facilmente vítimas de ilusões de percepção, o que se assemelha ao segundo estágio de Piaget de desenvolvimento da criança, o pré-operacional.
- **Simbólico:** este é o modo de representação mais sofisticado, e é análogo ao estágio operacional concreto de Piaget.

(Abeles, Hoffer & Klotman, 1994, p200).

Algumas diferenças entre estes dois modelos de desenvolvimento é que Bruner entende o treino da linguagem como um catalisador com a função de auxiliar as crianças no emprego de representações simbólicas e Piaget vê as aquisições da língua como um simples resultado natural do processo de desenvolvimento.

Segundo Gordon, não existe uma idade cronológica correcta para uma criança ter aula de instrumento, embora alguns pais achem que quanto mais cedo os seus filhos estiverem expostos à música mais competente vão ser no instrumento. De facto, mais importante do que a idade cronológica da criança é a idade musical, pois idealmente a criança deve passar pelos diversos estádios de audição preparatória (ver em **Anexo I**) antes de terem aulas de instrumento, porque se as crianças não conseguirem cantar com afinação e movimentar o corpo com bom ritmo, não realizarão todo o seu potencial na aprendizagem de um instrumento com afinação ou bom ritmo (Gordon, 2008, p139). Gordon refere ainda que “o ideal será uma criança começar a ter aulas num instrumento verdadeiro depois de ter desenvolvido o seu instrumento de audição, porque a obtenção de bons resultados com o instrumento de audição proporciona às crianças a preparação de que necessitam para aprender a tocar um instrumento” (Gordon, 2008, p 142).

No que concerne às aulas de grupo, Gordon defende ainda que quando as crianças iniciam as aulas de instrumento, devem ter uma aula complementar em grupo pelo menos uma vez por semana onde devem cantar, entoar, movimentar-se em várias tonalidades métricas enquanto adquirem vocabulário de audição e execução de padrões tonais e rítmicos (Gordon, 2008, p142)

1.1.3 A música de conjunto e a motivação

“As aulas em grupo têm uma dinâmica diferente das aulas individuais. (...) As crianças tendem a beneficiar de uma atmosfera positiva que é gerada nas situações de grupo; sentem-se a salvo com os seus pares, e não se sentem intimidadas e isoladas, pois sabem que estão a partilhar experiências. É muito fácil nas aulas individuais abandonar a música e concentrarmo-nos nas questões técnicas e nas correções negativas. Em grupo pode-se usar o exemplo dos colegas para demonstrar a maneira correta de executar. Isto beneficia a ambos, fazendo sentir-se o modelo elogiado e este ajudar os outros a fazer bem. O professor pode usar alunos como exemplo de boa e má execução (visual e oral). A dinâmica de grupo encoraja os alunos a progredirem. Grupos ou pares suportam um meio poderoso, e em situações de grupo é muito mais fácil nos divertirmos enquanto avançamos na aula. A compreensão pode ser melhorada quando um dos alunos explica uma determinada questão, mais do que se fosse o professor. Também beneficiam ao verem problemas técnicos trabalhados em conjunto de alunos com o mesmo tamanho de mãos, mesmos problemas de coordenação, etc... O suporte e elogios mútuos entre pares podem ser muito eficazes.” (Ley, 2004a, p.7)

No ensino, hoje em dia, é dada cada vez mais importância à música de conjunto. Nos currículos das escolas do ensino artístico especializado da música existe a disciplina de Classe de Conjunto que na sua maioria são os coros mas existe também algum esforço em dinamizar classes de conjunto instrumentais em níveis mais avançados. Contudo, penso que é importante continuar a desenvolver este trabalho e a inserir este tipo de trabalho de grupo, que irá proporcionar aos alunos oportunidades de atingirem diferentes estádios de desenvolvimento musical e instrumental, assim como competências musicais que complementam a experiência adquirida nas aulas individuais.

Na minha perspectiva, é preciso ainda ter em conta que as aulas de grupo não substituem as aulas individuais, e o professor tem de ter consciência de que este tipo de trabalho requer um envolvimento de todos os alunos ao mesmo tempo. Para ser eficaz é necessário ter uma boa planificação que possa ser posta em prática, tendo em conta o percurso musical dos alunos a

longo prazo. Ensinar um instrumento absorve tempo, é desafiante e por vezes pode ser frustrante; e ser professor é talvez das profissões mais gratificantes e satisfatórias.

Como professores, podemos apreciar os benefícios e facilidades do compromisso em alunos motivados, e por vezes negligenciamos a necessidade de compreender o que nos motiva. Provavelmente quando nos sentimos valorizados, quando sabemos que os alunos estão a responder de forma positiva e quando as nossas condições de trabalho são favoráveis sentimo-nos motivados, e por isso, a motivação é um processo de dois lados. Automaticamente, se os alunos se sentem valorizados irão desenvolver mais confiança e autoestima, vão ser mais abertos à aprendizagem e tornar-se-ão mais interessados pelo seu trabalho, ou seja, se a aprendizagem de um instrumento for vista como uma experiência divertida, os alunos estarão mais motivados a aprender.

“É provável que a motivação aumente, quando os alunos perceberem o porquê do que estão a fazer e, portanto, isso acaba por reforçar a necessidade de um plano feito pelo professor e a partilha de objetivos desse plano. A liderança e inspiração do professor juntamente com abordagens variadas que reconhecem e simpatizam com os diferentes estilos de aprendizagem, são os fatores-chave para a motivação.” (Ley, 2004b, p. 22)

É necessário fomentar uma abordagem activa à aprendizagem envolvendo os alunos de forma colaborativa, estimulando a aprendizagem entre pares e com o professor. Este tipo de aprendizagem designa-se interacção, e é claramente, a chave para o sucesso do trabalho de grupo. Ao introduzir os conteúdos de forma activa, o professor poderá ajudar os alunos a terem controlo sobre aquilo que fazem desenvolvendo ao mesmo tempo uma aprendizagem independente e autónoma. De encontro a esta ideologia, Susan Hallam refere que as crianças devem ser encorajadas pelo professor a desenvolver alguma independência, sugerindo algumas estratégias:

- Não terem medo de aprender e estarem preparados para enfrentar tarefas sozinhos;
- Terem uma aprendizagem divertida e a acharem isso gratificante para si mesmos, não só para alcançarem um objetivo externo a eles próprios;
- Terem noção dos seus pontos fortes e fracos;

- Terem noção das estratégias que têm disponíveis para serem capazes de realizar diferentes tarefas;
- Serem capazes de realizar o que é pedido numa tarefa;
- Não desistir quando as coisas ficam difíceis e terem ideia do que fazer nessas circunstâncias;
- Serem capazes de avaliar e criticar o seu próprio trabalho;
- Quererem melhorar o seu trabalho;
- Terem consciência da importância de questões subjectivas na avaliação;
- Questionarem o que estão a fazer e porquê.

(Hallam, 2000, p239)

Foram apresentados por Brian Ley os princípios gerais para ter sucesso na aprendizagem em grupo, afirmando o autor que “o ensino em grupo é mais eficaz quando: (1) Promove a compreensão e a diversão musical do aluno através de actividades práticas que o envolvam e que permitam que ouça, cante e toque, que seja criativo (compor e improvisar) e que avalie o seu trabalho e dos outros; (2) Há um enquadramento do ensino e da aprendizagem que proporciona um coerente e progressivo curso do estudo através dos vários estádios de desenvolvimento musical; e (3) a diversidade de capacidades musicais dos alunos no grupo sejam satisfeitas para cada indivíduo e sejam apropriadamente suportadas.” (Ley, 2004b, p. 22).

Em suma, podemos afirmar que o ensino de um instrumento em contexto de grupo, requer um compromisso por parte do professor para com os seus alunos, partilhando abordagens e atitudes diferentes para a sua aprendizagem. Deve ser, portanto, o objectivo principal do professor explorar e promover o entusiasmo natural dos alunos procurando envolve-los o melhor possível em direcção a uma motivação do grupo, mas que suporte e desenvolva o processo de aprendizagem individual.

1.1.4 Vantagens e desvantagens da aprendizagem musical em conjunto

“O nosso conhecimento sobre a natureza e o papel da educação musical desenvolveu-se com a nossa compreensão do valor que a música tem no ser humano. Aprender um instrumento é uma parte significativa no desenvolvimento do conhecimento. Aprender em grupo é agora reconhecido como parte essencial de uma experiência de aprendizagem completa.” (Ley, 2004a, p.10)

A maneira como a dinâmica de grupo é estabelecida, suportada e desenvolvida é que mais contribui para sucesso deste tipo de ensino. Numa aula de conjunto, os alunos podem aprender uns com os outros, por vezes mais do que com o professor. Assim, o papel do professor é diferente de uma aula de grupo para uma aula individual. O ensino aluno-professor é substituído por um sistema que encoraja o grupo a apoiar e a desenvolver uma aprendizagem independente. Como em tudo, desenvolver um bom relacionamento com os alunos é essencial, e numa situação de grupo o equilíbrio das relações varia.

A autora Janet Mills, teve possibilidade, e segundo a própria, o privilégio de poder observar algumas aulas de instrumento e deu conta “que as aulas de grupo proporcionavam oportunidades que as aulas individuais não permitiam. Numa aula de grupo, os alunos têm mais oportunidades de aprender com os seus pares, de se divertirem com os seus colegas, e aprender de uma forma muito diversificada” (Mills, 2007, p191).

Alguns professores partilharam e documentaram a sua experiência de ensinar e aprender em grupo, destacando os benefícios e mais-valias desta abordagem, assim como os desafios que proporcionam. Os professores juntamente com os alunos adaptam métodos e estilos para trabalharem em grupo. Assim, todos juntos promovem uma compreensão valiosíssima de abordagem de ensino instrumental e vocal. As observações feitas estimulam e encorajam a realizar uma boa prática, para aqueles que já ensinam em grupo e para aqueles que consideram introduzir as aulas de grupo no seu sistema de ensino (Ley, 2004a, p.9).

No que concerne ao ensino de grupo, os desafios e recompensas existem tanto para o professor como para o aluno e a investigadora Susan Hallam identifica algumas vantagens significativas desse tipo de ensino:

- É mais estimulante para os professores e alunos;
- Proporciona mais oportunidades de mostrar métodos e estratégias alternativas;
- Proporciona mais oportunidades de uma evolução crítica, tanto técnica como musical;
- Promove uma aprendizagem independente aos alunos;
- É mais divertido;
- Proporciona oportunidades de performances informais para ajudar a superar o nervosismo;
- Ajuda crianças mais tímidas a sentirem-se menos inibidas ao tocarem com outras.

(Hallam, 2000, p.253)

Já a percussionista Evelyn Glennie¹ apresenta o seu testemunho, afirmando que o ensino do instrumento em grupo tem muitas vantagens, relatando que “as aulas de grupo permitem aos professores e aos alunos tomarem responsabilidade pelo seu crescimento colectivo e abre portas à descoberta de cada um. Numa situação de grupo, professores e alunos puxam, empurram e lideram para o mesmo lado até atingirem um alto nível.... eu própria experienciei sempre aulas de grupo enquanto era pequena. Eu emergia num ambiente de demonstração e inspiração por parte dos professores e pelos colegas que estavam habilitados a desenvolverem-me como ser humano e levar-me a ser melhor professora de mim mesma” (Mills, 2007, p. 191)

O tão conhecido maestro e pianista Daniel Barenboim descreve também a sua experiências em orquestra, citado por Janet Mills, onde refere as capacidades que são desenvolvidas e que são necessárias para um instrumentista de orquestra: “vamos considerar por um momento o exemplo de tocar em orquestra: ... os instrumentos poderosos, os tão chamados pesos-pesados – trompetes e trombones – tocam de tal maneira que dão a sensação de poder, mas... permitem aos outros instrumentos, que são menos poderosos, que sejam ouvidos ao mesmo tempo. Por outro lado, eles cobrem-nos, e depois o som não tem tanta força, apenas poder. Veem a

¹ Evelyn Glennie é uma percussionista escocesa que nasceu 1965 e começou a perder a audição aos oito anos de idade, tendo aos 12 anos perdido completamente a audição.

diferença? Portanto, quando se toca em orquestra toda a gente está constantemente consciente de toda a gente” (Mills, 2007, p. 191).

Recentemente, o violinista e professor André Fonseca finalizou o doutoramento em música na Universidade de Aveiro e o trabalho por ele desenvolvido debruça-se sobre a temática da música de conjunto e a importância da mesma na motivação dos alunos. Nessa investigação o autor fez referência aos benefícios e problemas da prática orquestral de conjunto. Posto isto, pareceu-me pertinente referir os vários benefícios da prática de conjunto que o autor identifica:

- 1) “a interação entre os alunos e o professor torna mais fácil a aprendizagem musical (West & Rostvall, 2003) e consequentemente ajuda ao desenvolvimento da autoconfiança e autoestima, talvez porque o ambiente de aprendizagem em grupo é frequentemente mais descontraído” (Gilbert, 1995);
- 2) “o tempo adicional que os alunos gastam a fazer música”;
- 3) “desenvolve nos alunos uma consciência social, uma vez que eles passam a sentir-se parte integrante da comunidade através do serviço prestado” (Seitz, 1940);
- 4) favorece “o desenvolvimento da sua identidade musical (West & Rostvall, 2003) e a colocação de novas metas relacionadas com a música”;
- 5) “proporciona oportunidades para que os alunos interajam com os colegas usualmente mais velhos que são vistos como ‘modelos’, motivando-os a imitá-los, e influenciando claramente a forma como avaliam o seu desempenho instrumental” (Hewitt, 2004);
- 6) “o efeito transferência² que ocorre entre a participação em actividades sociais, como por exemplo as actividades em conjunto, e determinadas aprendizagens mais específicas, em particular a aprendizagem instrumental”.

(Fonseca, 2015, p. 28-29)

Por oposição, o autor refere também os problemas da prática instrumental de conjunto, das quais foram seleccionadas as que me pareceram ser mais adequadas e importantes:

- 1) **Inadequação da formação dos alunos**, “dado que o ensino da música instrumental é muito centrado no modelo de aula individual” enfatizando a formação de solista, “o que

² Transferência refere-se ao conhecimento ou a uma competência adquirida num contexto específico que é levada para outro diferente (Salomon & Perkins, 1998).

é um paradoxo, em virtude de serem muito poucos os alunos a atingirem esse tipo de carreira” (Loebel, 1977);

- 2) **Implicações negativas na interação com colegas**, sendo que “o contacto com os colegas mais capazes pode potenciar comparações desfavoráveis com outros, e que podem resultar em prejuízo na imagem que os alunos têm de si próprios” (Hallam, 2011); e ainda “o tipo de opiniões que os alunos obtêm dos seus pares” (Hewitt, 2004);
- 3) **Dificuldade na adequação do repertório adequado ao nível dos alunos**, o que não traz nenhum tipo de dificuldade e desafio à execução, tornando a música “demasiado fácil e desinteressante”;
- 4) **Más experiências performativas**, “assim, uma performance individual negativa em orquestra mal sucedida pode ter um efeito negativo na forma como o aluno avalia o seu desempenho”.

(Fonseca, 2015, p. 41-42)

É possível constatar que a música de conjunto tanto pode ter vantagens como desvantagens. Contudo, no meu entender, as vantagens desta prática sobrepõem-se às desvantagens, e com a devida atenção e cuidado por parte do professor, as desvantagens podem ser suprimidas. Idealmente, todos os alunos deveriam ter aulas individuais e aulas de grupo, de modo a que exista por um lado um ensino que se ajuste às necessidades individuais dos alunos e ao mesmo tempo um ensino que permita complementar o ensino individual. Para além disso, o resultado sonoro do grupo é realmente diferente do resultado sonoro individual, e esse é também um factor que promove a motivação, e consequentemente desperta o gosto pelo instrumento.

Embora haja opiniões de que só devem existir aulas individuais para o trabalho ser mais pormenorizado, e por outro lado, que na eventualidade de só poder existir uma modalidade, prevalecem as aulas de grupo; penso que é nosso dever enquanto professores lutar para que o equilíbrio entre os dois tipos de ensino se complementem a fim de proporcionar uma formação mais completa aos alunos.

1.2 Dois exemplos de práticas do ensino português

Uma vez que o projecto está a ser desenvolvido tendo em vista o ensino da música em conjunto na iniciação no panorama do ensino português, penso ser pertinente referir exemplos que estão postos em prática em Portugal actualmente. Contudo, temos de ter em conta que estas práticas primam pelo ensino em conjunto, e neste projecto é promovida a importância da música de conjunto em complemento das aulas individuais.

Foram então abordadas duas práticas de conjunto implementadas no ensino em Portugal, e pertinentes para este projecto: o ensino baseado no Método Suzuki e a Orquestra Geração.

1.2.1 Ensino baseado no Método Suzuki

Sobre o método Suzuki é vasta a informação encontrada. Contudo, é de salientar o trabalho de pesquisa de dois autores: Alexandra Trindade e Ludovic Afonso, que debruçaram a sua investigação especificamente sobre este autor e o seu método.

Como refere Alexandra Trindade acerca da implementação do método em Portugal, este foi trazido para Portugal por um violinista que tomou contacto com a metodologia nos Estados Unidos da América, e especificamente em Chicago, observou e estudou os fundamentos do método Suzuki. Foi introduzido simultaneamente na Academia de Música de Paços de Brandão e na Academia de Música de Santa Maria da Feira no ano lectivo 1993/1994, e desde então e até ao presente, que esta metodologia é aplicada na Iniciação e Pré-iniciação³, ou seja, até ao final do 1º ciclo do ensino básico. Posteriormente, foi também aplicado em Lisboa e noutros pontos do país por violinistas que fizeram a sua formação nos Estados Unidos da América e/ou na Europa

Porém, e segundo os dados recolhidos nas entrevistas a alguns professores portugueses e corroborando em parte com o que foi referido anteriormente por professores do método Suzuki estrangeiros, o mesmo começou a ser ministrado em algumas escolas de uma forma arbitrária,

³ Alexandra Trindade refere como Iniciação a aprendizagem do violino na faixa etária compreendida entre os 6 e 10 anos de idade e a pré-iniciação a faixa etária anterior aos 6 anos de idade.

para isso bastava que se adquirissem os manuais e leccionava-se segundo esta metodologia sem qualquer tipo de formação e preparação prévia. Esta prática errada parece ter “denegrido” a metodologia, condição que deu lugar a críticas desfavoráveis e à aparente ineficácia deste método face às origens tradicionais. Entretanto, e porque outros violinistas Portugueses fizeram formação nesta área e foram pondo em prática a filosofia e orientações correctas, mesmo que adaptadas à realidade do ensino Português, a metodologia obteve maior credibilidade e sustentação. Embora haja em Portugal pelo menos uma escola de música especializada em método Suzuki situada no Porto, a metodologia é usualmente aplicada na Pré-iniciação e Iniciação em Instrumento nas Instituições de ensino particular e cooperativo.

Nos conservatórios públicos e no Instituto Gregoriano, o método Suzuki não constitui uma oferta formativa, embora os professores também utilizem algumas peças do método oriental em simultâneo com outros manuais. A estrutura das aulas segundo o método Suzuki é variável. Porém, combina-se na maioria das instituições a aula individual e a aula de conjunto semanal ou quinzenal. As aulas individuais, e à semelhança das de iniciação em violino de orientação tradicional, também variam em termos de duração e número de alunos por aula. Podem variar entre uma aula por semana de 45 minutos unicamente para um aluno até um máximo de quatro alunos durante 60 minutos semanais.

A proliferação do método Suzuki para violino em Portugal, e a sua aplicação na Iniciação e Pré-iniciação nas escolas de ensino particular e cooperativo, contribuiu para que as crianças iniciassem os seus estudos em violino numa idade mais precoce e incrementou o número de alunos que actualmente frequenta o ensino deste instrumento. (Trindade, 2010, p. 45).

A autora faz ainda referência à influência de Dalcroze na teoria de Suzuki, “cuja obra deverá ter tomado conhecimento aquando da sua estadia na Alemanha e que apresenta algumas semelhanças filosóficas. A importância da educação musical para além da preparação de *performers*, iniciar os estudos desde cedo (ainda antes da entrada para a escola primária) e a prática da audição regular constituem as características comuns aos dois pedagogos” (Yelin, 1990).

O autor Ludovic Afonso refere ainda que uma das principais criações de Suzuki são as aulas de conjunto uma vez que impulsionam o fator motivação. “O Professor observou que as crianças vão comunicando umas com as outras, vão tocando peças alegremente e os mais pequenos

reparam muito nos mais velhos, sendo este um meio para os encorajar. Todas as crianças têm o mesmo repertório e este conjunto de alunos tem a oportunidade de se divertir e de ganhar experiência de grupo. É de realçar que estas aulas de conjunto não podem ser consideradas aulas de orquestra pois Shinichi afirmava que não queria tensão e competitividade entre os alunos.

Em jeito de conclusão, é pertinente constatar que o factor motivação é o foco principal para uma criança demonstrar interesse pelo instrumento. Claramente que cada criança tem interesses distintos, e cabe-nos a nós, professores, procurar a melhor maneira de os cativar e de os fazer interessar pelo instrumento. Contudo, parece-me evidente que o papel da música de conjunto é importante na procura dessa motivação e desse interesse pelo instrumento.

1.2.2 Projecto Orquestra Geração

O projecto Orquestra Geração, tutelado pela Escola de Música do Conservatório Nacional e com apoios das Câmaras Municipais e da Fundação Calouste Gulbenkian em Lisboa, assenta também num regime integrado, designadamente na Escola Básica de Vialonga em Vila Franca de Xira e na Escola EB 2,3 de Miguel Torga na Amadora. A Orquestra Geração tem por base um “método de ensino inovador, oriundo da Venezuela. (...) Esta iniciativa permite ocupar de forma pedagógica os alunos em risco” (Ministério da Educação, 2010, p.8). O musicólogo Rui Vieira Nery, diretor do programa Gulbenkian “Educação para a Cultura” e presidente do grupo de trabalho Orquestra Geração, valoriza o trabalho em grupo, referindo que o modelo parte da ideia de que a iniciação em instrumento pode ser feita paralelamente à prática da música de conjunto e que este projecto tem ambições a nível nacional.

O método aplicado baseia-se num princípio extremamente simples, em que toda a criança começa por falar ouvindo e imitando os adultos antes de começar a escrever. Assim, os alunos, sempre na posse dos instrumentos, vão imitando aquilo que o professor faz. Dando o exemplo dos instrumentos de corda, primeiro em cordas soltas e depois progressivamente aprendendo as diversas posições, através da execução de melodias muito simples baseadas em canções populares e infantis. Seguidamente, nas aulas de formação musical, vão aprendendo o significado dos símbolos musicais, tendo sempre como base as mesmas melodias que vão aprendendo no instrumento. A reprodução vocal das melodias é igualmente realizada, não só

como forma lúdica de abordagem da música mas também como instrumento ideal para a memorização das mesmas.

Sendo a prática de conjunto privilegiada na aplicação desta metodologia, a componente de conjunto tem uma maior carga que a componente individual. Esta componente de conjunto inclui não só o trabalho de orquestra mas também algum trabalho de naipe. Contudo, o sistema é flexível consoante as necessidades e desenvolvimento dos alunos. À semelhança do método Suzuki, os alunos mais evoluídos são estimulados a ajudarem os alunos de níveis iniciais. Para além de consolidarem competências e conhecimentos, esta prática de entre-ajuda reforça a auto-estima e o seu sentido de responsabilidade, o que lhes dá um papel de intervenção directa no projecto.

É também importante frisar que, inicialmente, o repertório utilizado neste projecto provinha da Venezuela, o que faz com que não existisse, de todo, uma identificação com a realidade das crianças portuguesas. Como tal, foram criados recentemente pelos professores Juan Maggiorani e Sandra Martins, manuais para cada instrumento. O objectivo deste repertório é conter músicas com as quais os alunos se identifiquem, e ao mesmo tempo que sejam possíveis de ser executadas por dois níveis de aprendizagens diferentes (o básico e o avançado). Este sistema faz com que os alunos mais avançados não desmotivem com peças fáceis e ao mesmo tempo os mais novos consigam tocar e acompanhar os mais velhos.

Alguns dos objectivos apontados por Wagner Diniz, encarregado da Orquestra Geração na EMCN, na página oficial do projecto são:

- Promover a inclusão social das crianças e jovens de bairros social e economicamente mais desfavorecidos e problemáticos;
- Combater o abandono e o insucesso escolar;
- Promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania;
- Promover a auto-estima das crianças e das suas famílias;
- Aproximar os pais do processo educativo dos filhos;
- Contribuir para a construção de projectos de vida dos mais novos;
- Promover o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social e urbana.

Embora este seja um projecto de inserção social é possível tirar algumas conclusões no que diz respeito à música de conjunto. Uma já foi referida anteriormente, que é o fator motivação; o fator interação parece estar também em ambos os projectos e frisa ser essencial não só para quem está a aprender como também para quem está a ensinar. Para além disso, a ideologia do projecto procura perceber o instrumento através da sensação corporal para melhorar e complementar a técnica.

Capítulo 2 | Émile Jaques-Dalcroze

O método de Dalcroze “é bem sucedido porque pede às crianças para agirem extremamente bem de uma forma natural: adquirir experiências do mundo através do movimento e das sensações corporais. Esta experiência torna-se conhecimento através do processo de interação e de brincar envolvendo atividades musicais, jogos e improvisações”

(Yelin, 1990).

Este capítulo aborda o segundo propósito deste Projecto Educativo: *Rythmique*

Juntamente com a importância que encontrei na música de conjunto para o desenvolvimento da aprendizagem musical dos meus alunos, a abordagem de Émile Jaques-Dalcroze foi algo que me despertou interesse desde o início. Como tal, este capítulo faz alusão ao método deste teórico, ao mesmo tempo que aborda alguns conceitos que me pareceram fundamentais para o desenvolvimento do projecto.

Portanto, este capítulo está dividido em três secções. Uma primeira, que descreve o conceito de ritmo e de toda a envolvência e experimentação rítmica da criança; uma segunda secção, onde é abordada não só a vida do autor mas quais as motivações que o levaram a explorar um novo método, assim como o modo como foi desenvolvido. Depois de indagar e investigar acerca deste novo conceito, pareceu-me ainda pertinente perceber como se relaciona a música e o movimento e como se concretiza o processo de experimentação do ser humano. Por último, na terceira secção, é possível tomar consciência de algumas aplicações do método, assim como conhecer testemunhos reais dessas mesmas aplicações.

2.1 O que é o ritmo?

2.1.1 O conceito de ritmo “natural”

Sem ser necessário um aprofundamento teórico sobre o conceito “música”, é do conhecimento geral que este conceito é constituído por três elementos: ritmo, melodia e harmonia. No que concerne à minha experiência e conhecimento pessoal, parece-me que dos três, o ritmo foi o menos explorado por parte dos estudiosos e técnicos musicais. Contraditoriamente, e como afirma Elsa Findlay, o ritmo “é indiscutivelmente o elemento básico sem o qual não existe a arte musical” (Findlay, 1971).

É também importante salientar que o fenómeno rítmico manifesta-se em três componentes: natureza, corpo humano e a memória. Nestes elementos os padrões rítmicos são recorrentes e estão tão intrínsecos e são tão naturais que os executamos inconscientemente.

Na natureza temos claramente as estações do ano, o dia e a noite, as fases da lua, etc., como padrões rítmicos que se organizam e que se repetem todos os anos. No bater do coração, no sistema respiratório, digestivo, urinário, etc. tudo tem o seu equilíbrio e o seu ritmo natural, que em contacto com alguma irregularidade pode destabilizar o corpo resultando em doenças, mau estar, etc. Por fim, a nossa memória que funciona como uma pequena caixa alojada no cérebro que regista padrões das sensações que temos (visuais, auditivas, tácteis, etc...) e que as relaciona com pessoas, objectos, lugares.... tudo isto faz com que o ritmo possa ser uma fonte de prazer para nós. “A satisfação que uma criança sente no movimento rítmico é realmente uma experiência estética, e a eficiência motora e estética andam de mãos dadas” (Findlay, 1971).

Dalcroze foi, de facto, “o primeiro a perceber que o ritmo musical depende totalmente da nossa consciência motora para obter a sua máxima expressão. Este sistema de educação rítmica utiliza o corpo como intérprete do ritmo musical e é conhecido por todo o mundo por *Rythmique* [ou também *eurhythmics*]” (Findlay, 1971). Este método, para além de ter sido pioneiro, é também único, e em breves palavras pode dizer-se que o próprio corpo da criança é o seu instrumento, desenvolvendo assim, o seu potencial rítmico ao máximo. Já Edwin Gordon afirmava que a

criança primeiro fala, depois lê e por fim escreve, e que na música o princípio deveria ser o mesmo. Com Dalcroze sucede-se algo semelhante mas com o movimento. A criança deve sentir primeiro para depois se poder exprimir no instrumento musical. Nesta abordagem a memória cinestésica e motora são fundamentais porque são o meio que promove a transferência do controlo e consciência rítmica para as experiências musicais. Idealmente este contacto deve iniciar-se em idade pré-escolar.

2.1.2 A criança e a experiência rítmica

Desde o momento em que nasce, a criança está em contacto com o meio que a rodeia, e as suas percepções são inteiramente sensoriais. Todo o seu conhecimento é moldado pelos sentidos e a sua resposta a essas percepções sensoriais, são motoras, ou seja, são o movimento. É nesse movimento que o ritmo é inconscientemente desenvolvido, e está presente no dia-a-dia desde o momento que a criança acorda até quando se deita. São estes padrões repetitivos que potenciam experiências rítmicas e contribuem “para desenvolver a sua capacidade instintiva para o ritmo” (Findlay, 1971). Mas não são só as vivências do momento que contribuem para desenvolver a criança ritmicamente. Como já foi referido, as sensações têm também um papel fundamental nesta vivência rítmica.

A percepção visual e auditiva são também fundamentais para imprimir memórias na criança. A experimentação juntamente com o fazer, intensifica e fortalece toda a sua experiência rítmica, o que potencia uma maior eficácia. Elsa Findlay salienta que para a criança “expandir e aprofundar a sua experiência no ritmo” é necessário desenvolver actividades cantadas, dramáticas e criativas.

As actividades cantadas proporcionam à criança aprender a sincronizar os movimentos com o canto. O uso de canções familiares à criança, são um óptimo meio de articular o ritmo musical com a acção motora e Dalcroze salienta essa importância.

As actividades dramáticas prendem-se mais com a encenação de situações banais da vida real. Nestas encenações a criança pode exprimir-se corporalmente num “ritmo livre e variado” (Findlay, 1971). Neste tipo de actividades, deve existir também um acompanhamento musical que enfatize e enriqueça a experiência dramática. No final, todas estas experiências rítmicas que

a criança “guarda” no seu inconsciente, são as memórias que um dia mais tarde terão repercussões na sua experiência enquanto instrumentistas. “Toda esta aprendizagem é condicionada pela percepção dos sentidos, e assim toda a criatividade depende das sensações da memória” (Findlay, 1971).

No que concerne às actividades criativas, devemos perceber primeiro o conceito de criatividade. Por ser um conceito com inúmeras perspectivas teóricas, não é um conceito unitário. Para o âmbito deste projecto, interessa-nos definir a criatividade e processo criativo como a capacidade que a criança tem de recriar a partir de memórias das suas experiências sensoriais. Elsa Findlay afirma mesmo que “a incapacidade de relembrar as experiências passadas pode indicar a abstinência do poder criativo” (Findlay, 1971). A autora defende ainda que “as experiências rítmicas (...) devem ser apresentadas em forma de jogo antes da criança mostrar capacidade para uma abordagem mais técnica”. Por esta razão, na implementação do projecto, as actividades realizadas tiveram também um carácter mais lúdico. A maneira como a experiência rítmica é introduzida às crianças deve ser também da preocupação do professor, pois terá repercussões, boas ou menos boas, no produto final.

2.1.3 Elementos rítmicos pertinentes ao método de Dalcroze

“Os elementos expressivos que criam a vitalidade e nuance na música são o tempo e as dinâmicas” (Findlay, 1971). Como tal pareceu-me pertinente abordar brevemente estes conceitos.

2.1.3.1 Tempo – Pulsação

O conceito de tempo pode ter duas interpretações, o tempo que é medido, ou seja a duração, e o tempo a que sentimos a música, ou seja, a pulsação/andamento. Este último pode ser definido “como uma determinada velocidade a que a composição é tocada” (Findlay, 1971). Esta velocidade está por norma associada a uma palavra ou expressão, que têm um significado próprio e se identificam com uma experiência real. Esta experiência deve, mais uma vez, ser sentida como encenação de situações da vida real, sempre que possível auxiliadas de som ou acompanhamento musical, para que de facto exista valor musical associado aos movimentos.

Também a introdução de conceitos de variação de tempo como o *ritardando* e *acelerando* podem ser trabalhados e experienciados com este tipo de actividades.

Outro conceito importante de referir dentro do tempo é o *timing*. Este conceito aplica-se à preparação que o músico deve ter para executar um exercício, um escala ou uma peça. Não só é importante conquistar o propósito, mas em primeira instância existir uma preparação para alcançar esse propósito. Ou seja, não é só necessário sentir o movimento que se quer alcançar mas também o movimento que o precede, a preparação.

2.1.3.2 Tempo – Duração

O conceito de duração, como foi abordado anteriormente, é o tempo medido, expressando o cariz matemático do ritmo. Cientificamente não é possível medir o tempo, e por isso a experiência rítmica deve ser sentida em todo o corpo em complemento com a percepção auditiva e visual. “Os símbolos do tempo (duração) atingem um verdadeiro significado apenas quando identificado com a experiência motora” (Findlay, 1971). Desde o infantário até ao final do 1º ciclo devem ser proporcionados à criança experiências rítmicas locomotoras⁴ que posteriormente serão relacionadas e identificadas com o ritmo musical. Os principais tipos de expressão locomotora são três: andar, correr e saltar. Destes três, o andar é mais importante e fundamental para percepcionar a pulsação que é intrínseca a este movimento, designada de unidade de tempo. É através dela que se contorna a estrutura da composição musical, a velocidade e padrões rítmicos⁵. “É o esqueleto do ritmo à volta do qual outros ritmos tecem um complexo padrão polifónico” (Findlay, 1971).

2.1.3.3 Dinâmicas

No estudo da rítmica dalcroziana, a dinâmica é referida como “a variedade de graus da energia muscular no corpo” (Findlay, 1971). Estes graus de energia estão presentes em diversas formas, mas para desenvolver o conceito é preciso ter em atenção dois propósitos, um primeiro, em que

⁴ As experiências rítmicas locomotoras em crianças desta faixa etária devem ser apreendidas com base em encenações e dramatizações de situações do quotidiano.

⁵ Os padrões musicais e rítmicos são criados por elementos de repetição e contraste, e por isso, deve ser pedido às crianças que repitam uma sequência de um movimento. Em complemento, a repetição desenvolve também a memória, o relembrar, fundamental em todas as fases de aprendizagem musical.

o papel da dinâmica na música deve estar assimilado pela criança, e que, em segundo, devem proporcionar-se os meios para a criança exprimir e transmitir as dinâmicas musicais. É também o dever do professor promover e diversificar essa exploração dinâmica de forma tão intensa para que, futuramente, a criança possa transmitir essas sensações para o seu instrumento.

“O aluno deve tornar-se consciente não só do princípio da dinâmica na música, mas também da sua própria sensibilidade e poder de discriminação” (Seashore, 1967), e como tal, um trabalho de exploração dinâmica preciso e que atende a diversos níveis de variação e intensidade dinâmicos, desenvolve uma percepção auditiva muito aguçada.

Elsa Findlay define ainda que o conceito de dinâmica pode ser ainda descrito como “o balanço subtil entre a tensão e a distensão que é crucial no estudo da dinâmica e fraseado”. Para desenvolver esse trabalho, é fundamental ter ainda em conta que a exploração dinâmica através do movimento inclui três aspectos: (1) a própria dinâmica em si e expressão da mesma; (2) as mudanças repentinas de dinâmicas; e (3) as mudanças graduais de dinâmicas. A primeira foi já abordada, e a segunda e terceira dizem respeito, respectivamente, ao conceito de acentos e *crescendo/diminuendo*. Para desenvolver e abordar de uma forma diversificada os aspetos da dinâmica, o professor pode recorrer à encenação de fenómenos naturais, exercícios representativos com o corpo e com o uso do espaço.

2.2 Rythmique

2.2.1 Émile Jaques-Dalcroze: Uma breve Biografia

Embora Émile Jaques-Dalcroze tenha nascido em Viena em 1865, os seus pais eram suíços, o que fez com que em 1875, regressassem à sua terra natal, estabelecendo-se em Genebra, tinha Émile dez anos de idade. Desde cedo, que Dalcroze mostrou ser muito dotado para o piano, e começou a ter aulas com a sua mãe, que tinha estudado com Johann Heinrich Pestazzoli, um pedagogo suíço. Tanto Émile como a irmã tinham aulas de piano, tocando também peças a quatro mãos. Facto que potenciou o seu gosto pela composição, tendo composto a sua primeira marcha para piano aos sete anos de idade. Aquele que foi um dos maiores nomes da educação em música, frequentou o Conservatório de Genebra e mais tarde relatou a sua experiência enquanto aluno: *“Eu muitas vezes sofria do facto dos professores não procurarem os estados espirituais, nervosos e emocionais dos seus alunos... nem uma palavra acerca da sonoridade, das melodias, das harmonias, das dinâmicas e sonoridades temporais, nem nas emoções ou no estilo ou na citação de obras bonitas, não existia música... estas são as memórias da minha infância e adolescência que me puseram no caminho dos estudos em pedagogia.”* (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 5). Foram também estas experiências que o influenciaram e levaram pelo que caminho de inovação na educação musical que conhecemos hoje.

Em 1883, depois de finalizar os seus estudos no Conservatório de Genebra, muda-se para Paris onde vai promover a sua carreira como tenor e actor, tornando-se membro da *Comédie Française*, e estudar composição com Léo Delibes e Gabriel Fauré. A sua integração do movimento na música vem já da sua versatilidade tanto para a arte musical como dramática, e como tal prefere combinar as duas, compondo até, na maioria das suas obras, teatros musicais.

Três anos depois, em 1886, regressa a Genebra onde estuda com o teórico suíço Mathis Lussy, sendo as teorias de ensino da expressão musical e de ritmo com ele apreendidas, de grande influência para o seu trabalho futuro. Também em Genebra conhece o compositor e maestro Ernest Adler, que lhe oferece o lugar de maestro assistente no Teatro Municipal na Argélia, então Francesa, onde começou a despertar o interesse pelos ritmos do Médio Oriente. Toda esta experiência teve imensa influência na sua posterior concepção de ensinar a experiência musical, principalmente no uso da poliritmia e de ritmos irregulares. Dalcroze afirmou mesmo que esta

tinha sido uma das experiências que propiciou um dos passos mais importantes da sua carreira, não só pelas novas experiências de uma cultura diferente mas também pela curta carreira de maestro, que lhe permitiu descobrir a importância da relação entre o gesto e a música.

No ano seguinte (1887), voltou a Viena onde estudou composição com Anton Bruckner e piano com Adolf Prosnitz, afirmando Dalcroze que graças a Prosnitz a sua “estadia prolongada em Viena tornou-se uma recordação maravilhosa” (Berchtold, 2005, p. 38). Para além de ser o “adorável velho mestre, um grande artista e um homem maravilhoso” (Berchtold, 2005, p. 37), os estudos com Prosnitz levaram-no a acreditar que “a improvisação deveria ter um papel muito importante na educação musical. (...) Era um meio de validar os pensamentos e sentimentos dos alunos. Mais do que o professor impor uma maneira correcta de tocar, o aluno aprendia uma maneira de se ensinar a ele próprio. O professor era um mero guia em direcção à invenção das próprias técnicas e experiências do aluno.” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 6).

Passados cinco anos, em 1892, regressou a Genebra com uma bagagem diversificada – como pianista, actor, maestro, cantor, compositor e poeta –, tendo sido convidado para leccionar no Conservatório de Genebra como professor de harmonia e solfejo. Enquanto professor começou a perceber as limitações e dificuldades dos alunos, pois não eram capazes de “ouvir as harmonias que escreviam, de escrever uma simples melodia ou sequência de acordes, e tinham sérios problemas na sua performance devido a um sentido rítmico pobre e muito pouco desenvolvido” (Caldwell, 1995, p. 13). Para colmatar estas faltas, gradualmente substituiu o método tradicional dando lugar a uma experiência musical real, desenvolvendo um sistema de coordenação da música com o corpo, adoptando algumas ideias do teórico suíço Mathis Lussy, com quem tinha estudado. Para além destes conceitos, Dalcroze introduziu também a improvisação, encorajando os alunos a expressarem-se vocalmente ou no piano, experienciando a música como uma linguagem de emoções. “Ele ponderou as conexões próximas entre a acústica, centros nervosos, e o movimento muscular, e decidiu que a musicalidade, se for puramente auditiva, não estaria completa a não ser que os músculos conseguissem coordenar-se com a música” (Caldwell, 1995, p. 13). O próprio conservatório não parecia muito interessado nesta nova abordagem, pelo que fez com que Dalcroze comesse a trabalhar por conta própria com ajuda de alguns alunos por volta de 1893. Só ganhou realmente reconhecimento público em 1905, na conferência da *Associação Suíça de Músicos*, e no ano seguinte realizou o seu primeiro curso para professores.

Em 1910 mudou-se para a Alemanha por intermédio de dois irmãos apelidados de Dhorns, que eram grandes admiradores do trabalho de Dalcroze, construindo-lhe em Hellerau, perto de Dresden, um instituto, actualmente conhecido como *Instituto de Dalcroze*. Os seus primeiros trabalhos atingiram o clímax no ano de 1913, com a ópera *Orfeo* de Gluck. “Hellerau tornou-se o centro do mundo na educação através das artes. O *Eurhythimcs* foi introduzido nos teatros, escolas de dança e em instituições educacionais por todo o mundo, e foram abertas escolas do método de Dalcroze em muitos países” (Caldwell, 1995, p. 14). Por carta, Dalcroze expressou a sua visão a Wolf Dhorn: “*Em Berlin [Dalcroze teve muitos seguidores lá] é uma questão apenas de música (...), mas acima de tudo, uma preparação para a arte. Enquanto que, em Hellerau, era uma questão de criar uma vida orgânica; harmonizar o país e os seus habitantes, graças a uma educação especializada; para criar atrás do ritmo uma arquitetura moral e estética idêntica à dos vossos edifícios; elevar a música ao alto nível de uma instituição social e preparar uma nova época*” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 8). Para além de todo o trabalho em Hallerau, em 1912 Dalcroze visitou Inglaterra com um grupo de alunos dando algumas demonstrações do seu método, e no ano seguinte, foi fundado sob a direcção de Percy B. Ingham, a *London School of Dalcroze Eurhythmics*. Posteriormente, começaram a surgir escolas similares pela Europa, em Paris, Berlim, Viena, Estocolmo, Moscovo e nos Estados Unidos, em Nova Iorque.

Este período de prosperidade terminou abruptamente com o despoletar da primeira guerra mundial em 1914, tendo sido o centro em Hellerau fechado e Dalcroze foi obrigado a regressar a Genebra onde surpreendentemente foi bem recebido, tendo-lhe sido oferecido dinheiro para uma nova escola. Uma vez que durante a guerra a Suíça esteve isolada, as influências de Dalcroze e do seu método estiveram limitadas para fora do país.

Só alguns anos depois do final da primeira grande guerra, em 1929, é que Dalcroze regressou à Alemanha. A sua ida prendeu-se com o facto de lá, o seu método se ter tornado “numa ciência técnica do corpo”, (...) e Dalcroze queria “restabelecer a integridade dos [seus] princípios nas suas concepções musicais e pedagógicas” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 8). Embora o início do seu regresso tenha sido um sucesso, com a subida de Hitler ao poder em 1932, todos os que não fossem alemães, foram tomados como suspeitos e expulsos do país. Assim, Dalcroze abandona novamente a Alemanha, regressando a Genebra, onde ensinou até perto da data da sua morte, em 1950.

Da ideologia de Dalcroze surgiu uma publicação que é pertinente referir: *Le rythme, la musique et l'éducation*. Esta é uma coleção de ensaios escritos entre 1898 e 1920 (e publicado neste último ano), que apresenta as reformas necessárias no ensino da música e as soluções presentes no seu método.

“No final da sua vida, enquanto tentava manter a pureza do seu método, percebeu a profunda natureza pessoal da relação entre movimento e música. A sua força enquanto educador não era a sua capacidade de ditar as regras, mas sim a sua capacidade de observar a natureza do comportamento musical que lhe era revelado pelos seus alunos.

O método de Dalcroze continuou a ser espalhado pelo mundo, e a diversidade dentro do método tem sido crescente. A variedade do método é uma afirmação da sua força. As mudanças do ritmo no seu método foram, pela sua variada natureza, continuamente progredindo; nem Dalcroze iria querer de outra maneira” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 9).

2.2.2 As influências de Dalcroze

Para além do que foi referido anteriormente, penso que é pertinente apresentar os nomes daqueles que contribuíram para o trabalho de Dalcroze, são eles: Johann Heinrich Pestalozzi, Mathis Lussy e Edouard Claparède.

J. H. Pestalozzi (1746-1827) nasceu na Suíça, e foi o primeiro educador a rejeitar as práticas escolares usuais da memorização e declamação, criando condições para que os alunos aprendessem através da observação, experimentação e raciocínio. A sua crença era “não ler nada - descobrir tudo - experimentar de tudo”, insistindo na aprendizagem de que “o todo da criança: é mental, psicológico e moral”, ou seja “treinar a cabeça, a mão e o coração” (Choksy, 1986, p. 5). Nesta linha de pensamento percebemos claramente a influência de Pestalozzi em Dalcroze com esta busca da experimentação ao invés do uso dos métodos tradicionais de solfejo.

Como já referido anteriormente, Mathis Lussy (1828-1910) foi professor de Dalcroze enquanto estudante em Genebra, que mantinha a “opinião de que um bom compositor obedecia a certas ‘regras’ expressivas e as escreviam nas suas composições” (Caldwell, 1995, p. 15). Lussy acreditava que os executantes estavam conscientes destas “regras”, contudo, não era essa a realidade. No início do século XIX, Lussy protestou contra “as performances aborrecidas que

faziam pouco mais do que servir de espectáculo para apresentar a técnica brilhante” (Caldwell, 1995, p. 15). Ele acreditava que era difícil para os estudantes perceber as tais “regras” que os compositores seguiam, e então decidiu ensiná-las aos estudantes, insistindo para que em performance eles as tentassem seguir e aplicar. “Ao seguire as regras de Lussy, o executante podia analisar a composição musical para elementos expressivos enquanto simultaneamente aprendia as formas e linhas melódicas. Esta expressividade era construída sobre a técnica” (Caldwell, 1995, p. 15). Dalcroze utilizou as regras de Lussy e desenvolveu variações para concretizar as suas actividades e jogos. “As influências de Lussy sentiram-se em três áreas: (1) a manifestação física do ritmo; (2) a diferenciação entre vários tipos de acentos; e (3) a adopção na música de termos das teorias métricas da poesia clássica” (Haward & Ring, 2002).

Nascido em Genebra, Edouard Claparède (1873-1940) foi um neurologista e psicólogo, responsável pela fundação do Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1912, que era voltada para o estudo do desenvolvimento das crianças, tendo sido também professor de Jean Piaget (1896-1980). Trabalhou a par com Dalcroze, ajudando-o a desenvolver uma abordagem sistemática para todo o seu processo de ensino.

Em suma, todos eles tiveram o seu papel no desenvolvimento do trabalho de Dalcroze. Pestalozzi um exemplo a seguir, Lussy o pilar sobre o qual Dalcroze estruturou o seu método, e Claparède o braço direito de Dalcroze nesta viagem que foi o processo para chegar ao método que conhecemos hoje e que é tão aclamado por educadores, teóricos e músicos, por todo o mundo.

2.2.3 O conceito de Rythmique

O método de Dalcroze foi provavelmente o primeiro a conseguir ampliar o conceito de musicalidade, trazendo benefícios para o dia-a-dia, ajudando a “aumentar a consciência e a percepção, a focar a atenção e a melhorar a capacidade de improvisar e responder criativamente a situações diferentes” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 2)

Ao lermos a biografia de Dalcroze, já podemos ter uma percepção do desenvolvimento do seu método e do seu conceito. Contudo, é pertinente perceber o conceito mais aprofundadamente, inclusive a sua etimologia. Dalcroze utilizou muitas das filosofias da Grécia antiga nas suas teorias de ritmo, e mesmo a origem da palavra que deu nome ao método vem do grego “eurhythmy” (“eu” e “rythmos”) que significa “boa fluidez”. Como já foi referido anteriormente, este método surgiu da necessidade que Dalcroze sentiu ao ver que os seus alunos não eram capazes de sentir a música, e como tal encorajou-os a desenvolver a musicalidade e a reforçar a sua confiança. “O seu objectivo principal era criar uma maneira mais eficaz de envolver os alunos na sua música; e à medida que o seu trabalho foi avançando começou a tomar consciência que os resultados desta técnica iam muito além do objectivo de ensinar músicos a tocar melhor” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 4). Todo este trabalho teve consequências tão positivas e inesperadas, que Dalcroze o viu como um meio para cada indivíduo se desenvolver de forma saudável e equilibrada. Este equilíbrio natural foi percebido quando três aspectos do corpo humano eram bem exercitados e harmonizados: o Corpo (sistema sensorial), a Mente (memórias e as funções criativas) e o Espírito (as emoções). Assim a fundamentação dos princípios de Dalcroze vão assentar nestes três pilares e na sua unificação e correlação.

Outra palavra-chave neste método, e que já foi referida, é a improvisação. Esta é uma expressão pessoal, e que para ser bem desenvolvida numa aula depende muito da criatividade do professor, ou seja, depende da maneira como o professor estimula o poder criativo dos alunos. Dalcroze começou por observar que os seus alunos tinham algumas dificuldades na execução instrumental mas que na execução de movimentos do quotidiano acontecia o oposto. Então transportou esta ideia para as suas aulas, sendo que iria improvisar ao piano enquanto os alunos se movimentam ao som do seu improviso, experienciando assim mais profundamente a música, e transportando posteriormente esse sentimento para o seu instrumento. Ao trabalhar com Claparède, juntos tentaram encontrar uma maneira de aumentar a velocidade do processo cinestésico. Os seus estudos só começaram a ter frutos quando Dalcroze aplicou exercícios de estimulação e inibição. Para tal Dalcroze dinamiza a actividade com recurso a comandos orais, de forma a obter respostas físicas de acordo com a sua estimulação musical.

Voltando à Grécia Antiga, a ideia de balançar e conseguir um equilíbrio dos contrastes, presente na filosofia grega, é transportada para a rítmica dalcroziana como o estudo dos contrastes. Cada indivíduo deve contrabalançar os seus opostos para assim compreender o seu próprio ser e

posteriormente a natureza da música. Esta ideologia progride no ensino da “vibração de todo o corpo, até à nuance de movimentos isolados, para harmonizá-los e depois pô-los em oposição, criando um corpo sinfónico” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 11).

Contudo, Dalcroze foi ao cerne da questão, e ao princípio mais básico do corpo humano, o andar. Ele percebeu que ao andar mantemos uma regularidade mesmo que haja alterações de velocidade, e a pulsação é isso mesmo, um impulso musical constante sob o qual se constrói a música. O acto de andar, usa também o já referido balanço como principal força para impulsionar o corpo, e Dalcroze encontrou aqui uma “fonte fiável de estimulação para estabelecer nos estudantes um sentido de pulsação” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 12). Após desenvolver esta ideia, Dalcroze experimentou todo o tipo de movimentos dentro de uma determinada pulsação, o que o tornou “profundamente consciente da variedade de energias necessárias para movimentar partes específicas do corpo”, assim “o corpo poderia ser ele próprio um instrumento” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 12). Lisa Parker⁶ afirma que “a partir do momento em que os alunos começam a usar todo o corpo, parece que novas palavras são acrescentadas à linguagem. Eles descobrem um rico vocabulário no seu comportamento” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 13), ou seja, é possível desenvolver o domínio da sensação e expressão do aluno se forem realizadas actividades que procurem os limites do equilíbrio através das forças naturais do peso e da gravidade. Este foi também o ponto de partida de Dalcroze para articular todo o seu trabalho, “desenvolvendo não só um novo meio de aprender música, mas um meio de melhorar a comunicação entre o corpo e a mente” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 17).

“À medida que as vibrações do som viajam através do ar e entram no ouvido, no sistema auditivo, e vão gradualmente ser transmitidas para áreas específicas do cérebro para serem posteriormente processadas. A informação acerca da disposição do corpo no espaço e o estado dos músculos (se estão relaxados ou tensos) vai simultaneamente para o cérebro através do sistema proprioceptivo”

(Schnebly-black & Moore, 1997, p. 1)

⁶ Instrutora de *Rythmique* em Cambridge, Massachusetts, na *Longy School of Music*.

Toda a informação que recebemos do meio envolvente, seja da natureza, das pessoas à nossa volta, dos animais, dos sons, etc., é avaliada internamente e posteriormente tomamos uma decisão sobre o que fazer e como agir; e isto pode acontecer ao longo dos anos ou num segundo. As diferentes sensações que nos são transmitidas pelos nossos sentidos são transferidas para o cérebro, passando pelos seguintes passos:

- 1) Experiência sensorial – informação transmitida pelos cinco sentidos (audição, visão, tacto, paladar e olfacto);
- 2) Percepção – junta toda a informação relevante num único acontecimento;
- 3) Atenção – escolhemos as percepções nas quais nos queremos concentrar;
- 4) Memória – identificamos o acontecimento;
- 5) Ação – procuramos o significado do acontecimento e decidimos que atitude tomar.

Todos estes passos serão desenvolvidos com o intuito de percepcionarmos melhor todo o processo a que o nosso corpo está sujeito.

2.2.3.1 Experiência Sensorial

Os cinco sentidos – visão, audição, tacto, olfacto e paladar – são os principais transmissores de informação do nosso meio circundante, e como tal são eles responsáveis por enviar para o cérebro a mensagem com a informação recebida. Para além disso, e em complemento, temos um sistema que nos informa sobre a posição física e o movimento do nosso corpo, que se designa de sistema proprioceptivo. No que concerne ao sistema sensorial, é ainda de salientar que a audição (ondas de som que se propagam em diferentes frequências) e a visão (ondas de luz que se propagam em formas e cores) são aqueles dois em que temos uma percepção mais imediata, podendo ser estimulados em conjunto e por isso a experiência pode ser mais fortemente sentida.

Se a percepção do presente e a memória forem compatíveis, é possível identificar a experiência, e assim o “cérebro confirma onde o nosso corpo está, a que distância está e em que posição tem de se mover, e envia mensagens aos músculos certos, para realizamos um determinado movimento” (Schneblly-black & Moore, 1997, p. 21). Todos os movimentos são guiados também pela nossa intuição que vem das nossas memórias sensoriais e que começam a ser

formadas desde o momento em que nascemos. É com base na informação que o corpo sente, e que é calculada pelo cérebro por influência das memórias emotivas, com as quais tomamos as mais pequenas decisões do dia-a-dia.

Contudo, o meio pode ainda influenciar o nosso sistema sensorial através de duas maneiras, do meio circundante e das pessoas à nossa volta. Por isso mesmo, serão apresentados cada um deles, assim como o funcionamento do sistema sensorial nas aulas de *Rythmique*.

Influências do meio circundante no sistema sensorial

São os nossos sentidos que nos mantêm conscientes do mundo à nossa volta, e estes respondem continuamente a estímulos do meio circundante, mesmo enquanto dormimos e estamos inconscientes do que se passa à nossa volta. “Enquanto dormimos, milhões de sinapses⁷ que estão em actividade durante horas experienciando todo o tipo de sensações, mas nenhuma desta actividade passa para além do portão que protege a nossa mente da sobrecarga de sensações. (...) A nossa auto-preservação exige que os nossos sentidos nunca parem de ter informação; nunca descansem” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 22). É possível “descansar” destes estímulos se pararmos os estímulos e conseqüentemente a informação tapando, por exemplo, os ouvidos ou os olhos.

Influências das pessoas à nossa volta no sistema sensorial

Nós somos tanto receptores como emissores, e como tal, nós próprios somos uma fonte de estímulos, o que faz com que eles fluam entre nós próprios e as pessoas à nossa volta. Contudo, é preciso ter noção de que cada um tem o seu papel e as suas responsabilidades, o emissor tem de assegurar que a mensagem chega de forma clara e é de fácil compreensão e por outro lado, o receptor tem de estar preparado e atento para receber e posteriormente compreender a mensagem. Se os dois lados não estiverem a funcionar bem, o mau funcionamento de um pode influenciar as funções do outro.

O sistema sensorial na *Rythmique*

“As mensagens musicais vêm de duas fontes: um ambiente externo (sensação auditiva) e de um ambiente interno (propriocepção). A mente pode misturar e aceder a estes dois sinais; contudo, aprendemos cedo a responder ao sinal auditivo enquanto suprimimos os impulsos musculares

⁷ A sinapse é a junção entre duas células nervosas, que consiste numa abertura através da qual os impulsos passam numa fração de minuto por difusão de um neurotransmissor.

do movimento. A *Rythmique* equilibra a atenção em ambas as fontes de estimulação e melhora o processo de percepção, atenção, memória e acção” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 24). Por esta razão e como já foi referido anteriormente a primeira preocupação de Dalcroze foi com as capacidades auditivas dos seus alunos, e como tal o objectivo era gerar sinais que fossem claros para os alunos responderem correcta e rapidamente. Contudo, nem sempre as respostas eram claras e fugiam ao controlo do professor. Por isto, e uma vez que a única área que é do controlo do professor é o envio da mensagem, se os alunos não estiverem atentos a mensagem nunca será recebida, e por isso Dalcroze focou-se também em captar a atenção dos alunos. Ele era de facto bem sucedido a juntar a informação musical e a conseguir enviar uma mensagem clara e completa. Com as crianças, a melhor maneira de promover a comunicação, era enviar informação através da música e obter resposta com movimento.

Propriocepção

Quando o cérebro é informado acerca da posição do corpo, designamos esta acção de propriocepção. Ou seja, o facto de não precisarmos de olhar para saber que temos o braço levantado ou o joelho dobrado, ou mesmo de não conseguirmos ver o nosso sorriso para sabermos que estamos a sorrir, este sentimento, é a percepção que temos de nós próprios. Todas estas mensagens sensoriais viajam no pelo cérebro através de receptores nervosos e influenciam as decisões sobre as nossas acções. A função destes receptores é então informar o nosso cérebro acerca da pressão e energia (sentido de peso), e da facilidade dos movimentos (sentido de espaço). É ainda de referir que existem dois tipos de receptores, os receptores cinestésicos, localizados nos músculos, tendões e articulações; e vestibulares⁸, presentes no ouvido. É ainda necessário compreender que o controlo da tensão e relaxamento é de importância primária para o sistema proprioceptivo, uma vez que estes são fundamentais para desenvolver a musicalidade. Então o cérebro alimenta-se de toda a informação necessária para realizarmos uma acção e esta é utilizada para equilibrar o tempo, espaço e energia – características do movimento, familiares aos músicos.

Para trabalhar a propriocepção nas aulas de *Rythmique*, é necessário explorar três conceitos: (1) o sentido de peso, (2) o sentido de espaço e (3) os automatismos. Numa acção, para contrariar a força da gravidade, o corpo usa constantemente energia. Essa gravidade transportada para a música inclui a sensação de crescer e decrescer, acelerar e parar, empurrar e alongar, etc., e para

⁸ Sistema interno do ouvido que é responsável pelo equilíbrio.

isso temos que desenvolver o sentido de peso. O uso do espaço é importante para uma aula de *Rythmique*, uma vez que é fundamental as crianças saberem gerir o seu espaço de forma a respeitar o espaço dos colegas e o espaço da sala, sem se limitarem a imitar e seguirem-se uns aos outros como um cardume. Por fim, é necessário o professor promover pequenos hábitos de movimento em que as crianças aprendam a ter controlo sobre os seus próprios movimentos. “A música tem diversas dimensões, todas elas variáveis, sobre as quais os músicos têm de ter controlo” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 33), pelo que é fundamental que desenvolvam automatismos a fim de poderem ter algum controlo sobre a performance musical e obterem alguns benefícios para além disso.

Nas aulas de *Rythmique*, o próprio corpo é o instrumento. Como tal é fundamental iniciar as aulas com exercícios de relaxamento para preparar o corpo. “A oportunidade de experimentar e explorar de um modo físico oferece a toda a gente, especialmente às crianças, um envolvimento de cumprimento do corpo e da mente. Dá-nos um sentido de equilíbrio e liberta o espírito de alegria. Esta descrição de alegria é afirmado repetidamente por pessoas novas e pessoas que trabalham e pensam nisto há anos. A *Rythmique* revigora, acalma e satisfaz. Treina todo o corpo a responder à música, palavras e até mesmo impressões visuais” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 35). O maior problema do ensino da música é de facto a pressa com que os professores querem que os alunos aprendam sem vivenciar a música, e Dalcroze afirma mesmo que provocavam na criança a tentativa de “ouvir o que não compreendem, ler o que não conseguem compreender, e escrever o que não compreendem” (Jaques-Dalcroze, 1967, p. 97).

“Numa imagem mais abrangente das nossas vidas, a *Rythmique* pode tornar-se muito mais do que um método de educação – é uma consciência que está em crescente progresso. Esta consciência fundamenta-se dentro dos nossos corpos físicos em forma de ossos, músculos e nervos. Dalcroze apercebeu-se que o corpo é um veículo, uma fonte de sensações que incentiva e guia os impulsos expressivos. É também uma porta do domínio físico para dentro do espírito e da imaginação. À medida que comunicamos com os outros assim como com nós próprios, a saúde do nosso corpo torna-se de um valor inestimável para a saúde da sociedade em geral” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 36).

2.2.3.2 Percepção

“Os estímulos sensoriais movem-se através do sistema nervoso até ao cérebro onde aí são analisados e organizados, criando assim experiências na nossa consciência” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 36). Todo este processo é designado de percepção. O som apenas vai ter um significado depois de ser analisado, ou seja, se nunca tivermos ouvido um determinado som, este será apenas um som qualquer; o que quer dizer que a experiência e a inteligência completam a nossa percepção. Posto isto, podemos afirmar que as percepções se aprendem e podem desenvolver-se desde cedo, mesmo enquanto embriões. Talvez por isso muitas crianças respondam a estímulos sonoros que nunca ouviram antes, mas aos quais as mães foram expostas durante a gravidez.

Enquanto seres humanos experienciamos sensações, desenvolvemos posteriormente associações entre essas experiências, e criamos eventualmente expectativas. Para além disso, é necessário ter em conta que a percepção muda consoante o indivíduo ou até a mesma pessoa possa ter várias perspectivas diferentes de um determinado evento ou objecto específico. À medida que repetimos uma determinada experiência, vamos acumulando essa repetição, o que faz com que percamos detalhes dessa mesma experiência, juntando tudo numa única impressão na nossa memória. Essa impressão designa-se de protótipo, e fica cada vez mais sólido na nossa memória quantas mais vezes experimentarmos essa percepção.

Schnebly-black & Moore referem três princípios clássicos de organização perceptual aplicados à *Rythmique*:

- 1) **Princípio da figura e do fundo:** este princípio ocorre quando se foca uma figura num fundo, ou seja, o aluno foca-se numa pulsação constante (que é a figura) que se destaca no meio circundante (que é o fundo – as pessoas, a sala, etc.).
- 2) **Princípio do “Closure”:** é o princípio de que são fornecidas peças que estão em falta para completar uma determinada impressão, ou seja, nós humanos, temos tendência em compreender um objecto completo quando alguns elementos estão em falta.
- 3) **Princípio da percepção em grupo:** a percepção é agrupada por continuidade, similaridade e proximidade. “A continuidade (1) é a essência de uma pulsação consistente; é a ocorrência regular de um estímulo que define a expectativa de uma pulsação recorrente” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 41). Agrupar a pulsação em momentos similares (notas rápidas, notas lentas, padrões rítmicos, etc.) é um factor na

percepção de similaridade (2). Por fim, “o aspecto de proximidade (3) afecta as nossas respostas corporais e consequentemente a nossa sensação de pulsação” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 42), ou seja, relaciona-se com a velocidade da pulsação.

*“Desenvolvemos uma série de sensações que inicialmente são só físicas
mas depois começam a crescer para além do físico”*

Abbott Chrisman

in (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 42)

Para que exista comunicação verbal é importante criar uma linguagem corporal na música. Consequentemente, a existência de movimentos na música permite um aumento da quantidade de informação sensorial, e é a relação entre a sensação sensorial e o movimento que permitem uma percepção musical forte. Assim, a fluidez de informação e o foco da percepção podem ser propiciados e melhor desenvolvidos através da rítmica dalcroziana. Não só as crianças mais inibidas podem aprender a soltarem-se mais e a serem mais confiantes nas suas acções, como os mais irrequietos podem beneficiar sendo capazes de desenvolver maior controlo nas suas acções e movimentos, embora não seja esta a solução para todos os problemas comportamentais. Contudo, quando aprendem diferentes tipos de comportamentos associados a diferentes níveis de energia, aprendem que têm escolhas. Com a música como principal ferramenta de ensino, as crianças podem ser guiadas para um comportamento social mais aceitável. A atractividade e a iminência da música prende a atenção das crianças de um modo que as palavras não conseguem. Quando a música dá os comandos, eles são facilmente seguidos. A actividade torna-se um jogo” (Schnebly-black & Moore, 1997, pp. 47-8).

Enquanto seres humanos temos consciência de nós próprios nos momentos de acção, em que estamos activos, e não prestamos muito atenção nos períodos de inactividade. Contudo, este foi um objectivo de Dalcroze, o de igualar o nível de consciência quando estamos em acção e em inactividade, ou seja, a “inibição significa um controlo propositado sobre a inquietude do corpo, conseguida com cuidado, exatidão, e um sentimento vivido, um estado muito positivo de

inibição” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 49). Assim, numa aula de *Rythmique* a inibição é “um momento de quietude sentida, reflectida e expectante” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 49) ao invés de uma ausência de movimento. Este controlo entre a excitação e inibição é fundamental para todas as pessoas, em especial para os músicos, pois temos de ser capazes de mudar rápida e facilmente entre a acção e a inacção, e por isso o corpo tem de estar sempre atento e consciente.

“Ganhei [nas aulas de Rythmique] uma compreensão da música que nas aulas de teoria musical não me deram. Foi um nível muito mais sentido e intuitivo combinado com o intelectual”

Estudante de *Rythmique*

in (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 44)

2.2.3.3 Atenção

A ponte entre a percepção e a memória é a atenção. Ou seja, nem todas as impressões que percebemos são guardadas de modo a serem recuperadas facilmente, e como tal, o factor primário que determina o nível de recuperabilidade da informação após a percepção é a atenção.

Embora consigamos realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, podemos fazer cada tarefa de forma menos eficaz do que se fizéssemos uma de cada vez. Pelo menos é o que defendem os teóricos da ideologia da atenção dividida. Contudo, William Hirst, psicólogo, vem demonstrar que a atenção é uma capacidade aprendida e não um recurso limitado: “Os limites [na capacidade de atenção] podem mudar com a prática e dependem das capacidades individuais. Em qualquer estágio de desenvolvimento, existe um limite do que cada pessoa consegue ou não fazer, mas a prática adicional pode mudar esse limite” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 52).

É possível desenvolver a atenção através de jogos de *Rythmique*, assim como desenvolver técnicas para a aumentar. Como Dalcroze começou por trabalhar com improvisação, apoiou-se bastante nos princípios de Claparède, e com a sua ajuda desenvolveram jogos musicais para

focar e melhorar a atenção dos alunos. O valor dos jogos surge da compreensão do comportamento humano, e por isso desenvolveram dois tipos de jogos. Os primeiros com o objectivo de seguir a música e expressá-la com o corpo numa determinada pulsação, a qual Dalcroze quebrava constantemente a linha de pensamento de modo a que não se tornasse expectável. Assim é desenvolvida uma intensa relação entre o professor, a música e os alunos, em que o professor se concentra totalmente nos alunos e os alunos na música. O outro tipo de jogos prende-se com a rápida reacção de respostas de modo a evitar apressar ou hesitar demasiado mas sim responder às mudanças musicais rapidamente, com equilíbrio e controlo.

Como já foi referido, o outro objectivo das aulas de *Rythmique*, para além de desenvolver a atenção, era aumentá-la. Para tal, Dalcroze e Claparède utilizaram algumas técnicas:

- (1) **Rápidas mudanças:** jogos em que são estabelecidas duas actividades e um sinal sonoro. Aquando desse sinal, os alunos têm de ser capazes de mudar rapidamente de uma actividade para outra;
- (2) **Contraste e novidade:** nos jogos de rápida resposta devem ser utilizadas actividades contrastantes e que imprimam alguma novidade nos alunos, essas são as características das actividades de Dalcroze;
- (3) **Intensidade:** jogos com diferentes níveis de energia de modo a ser possível trabalhar não só as intensidades mas as transições suaves ou abruptas;
- (4) **Repetição:** esta é talvez a ferramenta mais poderosa para atrair a atenção, pois a repetição de um determinado padrão é um contraste que desperta em si próprio a atenção. Claro que, esta técnica pode produzir desmotivação, mas cabe também ao professor conseguir atingir um equilíbrio dinâmico entre esta relação paradoxal;
- (5) **Complexidade:** é essencial por vezes aumentar a complexidade de um jogo a fim de obrigarmos os alunos a focarem a sua atenção no jogo;
- (6) **Motivação:** todos os exercícios de *Rythmique* encorajam a motivação. Quando os alunos executam bem uma tarefa que esteja ligeiramente acima das suas capacidades os alunos sentem-se confiantes. Contudo, é necessário ter atenção ao tipo de grupo com quem estamos a trabalhar, de forma a não tornar o jogo demasiado fácil e monótono ou ser demasiado difícil e desmotivante. Ou seja, é necessário que o jogo promova oportunidades de desafio, sucesso, experimentação e partilha, de forma a que o desejo de melhorar aumente.

“Usar os nossos corpos com grande facilidade, equilíbrio e beleza é um objectivo merecido. Usar a nossa mente com concentração, foco e em estado de alerta abre-nos possibilidades que de outra forma não conseguiríamos. Para concretizar o movimento através dos impulsos musicais criam-se experiências de renovada alegria e prazer. Esta expressão de atenção foi a razão pelo qual Dalcroze se esforçou para desenvolver este tipo de actividades, compreendendo deste modo que a criança inactiva é simplesmente uma criança que é pouco desafiada” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 64).

2.2.3.4 Memória

“O que determina preliminarmente se um evento ou um conceito será lembrado, parece ser um tipo de processamento de dados que só ocorre no momento em que é experienciado. Se a informação está integrada num esquema ou numa acção, é fácil de lembrar. De outro modo não.”

(Schnebly-black & Moore, 1997, p. 65)

Depois da informação ser experienciada, percebida e captada tem que ser armazenada para posteriormente ser recuperada, e este fenómeno de armazenamento designa-se de memória. O ser humano cria um banco de memórias ao longo do tempo, começando desde a infância. Como sabemos o mundo das crianças é cheio de experiências sensoriais e são essas as primeiras memórias que registamos, e à medida que vai aumentando esse banco de memórias, mais conectados estamos e mais sentido fazem as situações do mundo exterior. Dependendo de como nos chega a informação e de como a encaixamos na nossa “base de dados”, melhor ou pior entendemos ou não as nossas percepções. Ou seja, se não prestarmos atenção é porque a informação foi reconhecida mas não identificada, e por isso a memória tem alguma influência sobre a determinação da acção. Por outro lado, se a informação chegar e encontrar a sua identidade e combinação perfeita, todas as conexões são estimuladas e a mente avalia a situação determinando a melhor maneira de resposta.

Segundo Schnebly-black & Moore, “a capacidade para aprender e relembrar é um processo que envolve três funções, (...) e havendo uma quebra em qualquer uma destas funções prejudica o processo de memória”. São eles:

- 1) Codificar informação das estruturas sensoriais e motoras;
- 2) Correlacionar o material codificado com estádios motivacionais e de estímulo;
- 3) Recuperar informação para trabalhar para um objectivo, estratégias apropriadas, avaliações e correcções.

Codificar informação

O primeiro passo na formação das memórias é codificar uma experiência, sendo esta mais bem sucedida quando a conexões são estabelecidas com memórias existentes. Se existirem poucas associações disponíveis, muito provavelmente os traços da memória serão superficiais e por isso difíceis de recuperar. “À medida que se vai acumulando mais conhecimento e experiência, forma-se uma rede cada vez mais estreita de conexões. Isso é a razão pelo qual o *Rythmiqua* é uma maneira tão eficaz de aprender” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 67).

Alguns psicólogos referem ainda que é fundamental que este armazenamento de informação seja estruturado de forma a proporcionar uma inter-relação de informação eficaz e organizada. Também porque a música é estruturada em padrões e formas continuadas e integradas num todo, é fundamental esta estruturação da informação.

Estádios motivacionais e de estímulo

Foi demonstrado pelo cientista Hans Markowitsch a importância da relação entre a memória e as emoções, tendo Markowitsch observado que as memórias eram melhor lembradas se tivessem um envolvimento emocional. Para além disso foi também constatado que “o material na memória a curto prazo passava para a longo prazo apenas se existir suficiente significado emocional num evento” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 68).

O actor e aluno de Dalcroze, Abbott Chrisman, durante a sua experiência constatou que quando realizava os exercícios e os fazia bem feitos, que sentia um bem-estar (Schnebly-black & Moore,

1997, p. 69). Este estado de bem-estar está relacionado com o despertar e com o estímulo que é exercido nos nossos sentidos, que nos ajudam a formar as memórias e a torná-las mais fortes. É por isso que a estimulação sensorial é fundamental nas aulas de *Rythmique*.

Recuperação de informação

O armazenamento da informação existe pois será necessário posteriormente recuperar alguma dessa informação, e na maioria das vezes essa informação é também comparada. “O sucesso da recuperação debruça-se sobre a força das impressões sensoriais e (...) na elaboração das conexões” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 70). Assim, quando recebemos nova informação, a nossa mente percorre a nossa “base de dados” de forma a encontrar a informação compatível para poder realizar associações. Uma vez que a nossa memória tem tanta e tão variada informação, vários sentidos vão ser activados, serão formadas percepções e a informação depois de identificada e coordenada em mensagens são enviadas para os músculos para poderem agir.

Uma vez que a aprendizagem é a nossa primeira premissa, parece-me pertinente abordar os diversos sistemas de aprendizagem e memória que podem ser reforçados pelas aulas de *Rythmique*, segundo Schnebly-black & Moore são elas:

- (1) **Imagens e sensações** – por um lado, quando os movimentos são associados a situações reais encenadas, como por exemplo, se andássemos pesados como os elefantes, ou fôssemos leves como uma pena. Por outro lado, a capacidade da nossa mente de sugerir determinadas imagens quando ouvimos uma determinada música;
- (2) **A memória multimodal** – este tipo de aprendizagem emprega mais do que uma estimulação proprioceptiva e auditiva. “O objectivo do trabalho de Dalcroze é tornar-nos mais conscientes de todas as sensações operando e cooperando a qualquer momento” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 73). Ou seja, devem ser sempre acrescentadas novas actividades àquelas que já realizamos, correlacionando os movimentos.
- (3) **A memória muscular** – para expandirmos e aumentarmos a complexidade das actividades, devem ser criados automatismos. A repetição de um determinado padrão vai desenvolver uma memória estável e fiável, ao qual podem se acrescentados posteriormente novos movimentos. Para as vivências do dia-a-dia esta memória é fundamental, e acontece constantemente nas acções mais banais, por exemplo ao subirmos uma escada. “sem o fenómeno da memória

muscular não podemos desenvolver capacidades complexas” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 76).

(4) **As sensações internas** – para além de músico Dalcroze era compositor, e como tal a importância dada à criação de imagens internas musicais era fundamental para conseguir criar mentalmente combinações musicais de todo o tipo, capacidade necessária para qualquer aluno de composição. Para estimular esse sentido interno do som, Dalcroze utilizou jogos de rápida-reação, com o objectivo de cantar uma melodia que com o devido comando alternava entre ser cantada interiormente e em voz alta. “Quando conseguimos despertar a sensação através de um comando interno, não somos mais dependentes da estimulação interna. Estamos prontos para tocar com as imagens na nossa cabeça, formando novas associações com outras memórias, aumentando alguns aspectos e diminuído outros.” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 78).

2.2.3.5 Acção

A aprendizagem através do sistema interno, referida anteriormente, é o processo criativo subjacente à imaginação, e é no qual nos baseamos para agirmos de forma efectiva. As aulas de *Rythmique* podem claramente enriquecer o nosso poder de imaginação, o que irá proporcionar diversas ferramentas para improvisarmos e comunicarmos através da improvisação.

As sensações colecionadas pela mente estão na origem da imaginação. Ao sermos imaginativos, somos capazes de criar cenários, combinar e recombina sensações, o que faz da nossa mente uma mente flexível, e que para ganhar a sua totalidade temos de tentar despertar no nosso corpo múltiplas sensações. Para estimular a imaginação, Dalcroze, preferiu promover actividades que desafiassem os estudantes a inventar as suas respostas e que explorassem de forma imaginativa e criativa o seu corpo como um instrumento musical.

Dalcroze acreditava que a improvisação era o auge da musicalidade, e via no seu método uma ferramenta para o processo criativo na improvisação musical. A música é uma linguagem, uma forma de comunicação, e por isso é uma expressão individual que pretende alcançar as emoções de quem ouve. Nas actividades de *Rythmique* já não era objectivo responder a comandos mas sim fazer fluir o movimento do corpo com a música, sendo que cada momento cresce sucessivamente, de forma a afirmar a nossa individualidade. Claro que para termos sucesso na

improvisação temos de ter uma imaginação forte e flexível, para as memórias poderem ser lembradas com o maior detalhe possível, e o indivíduo poder fazer escolhas que permitam uma continuidade da acção. Dalcroze salientou ainda que se a improvisação for executada ritmicamente, com variações de energia e um bom fraseado, que certamente será musical, sendo que se estabelecermos uma boa conexão entre a imaginação e a execução temos a essência da improvisação.

“Enquanto houver muitos caminhos de confiança para as áreas de crescimento emocional, físico, mental e espiritual, a *Rythmique* é o caminho mais emocionante para a experiência em expansão. Sentir-nos a nós próprios como um todo envolvido – a concentração da mente, a demonstração do corpo, um coração cheio de sensibilidade, e na sincronização com a boa música – estabelece a condição de ser que é acessível a todos, transferível para outro empreendimento, e renovável através da própria vida” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 84).

2.3 Diversas aplicações do método

Uma das aplicações do método de Dalcroze, e que é o primeiro a ser referenciado, é a aplicação ao método Suzuki por Joy Yelin. Este trabalho serviu de base e de ponto de partida para a construção e posterior implementação deste Projecto Educativo. A importância dada a este trabalho prende-se também com o facto de por um lado ser uma aplicação do método de Dalcroze, e por outro, ser aplicado a um método específico para o ensino do violino. Através do repertório do método Suzuki, Yelin aplica os princípios de Dalcroze estruturando algumas actividades e escolhendo algum repertório para o efeito. “Ambas defendem um início muito precoce, antes da idade escolar, embora Dalcroze enfatize um programa pré-instrumental. E ambos enfatizam, acima de tudo, a importância de ouvir. No caso de Suzuki, o objectivo de ouvir é assimilar e depois igualar um modelo ideal. (...) Jaques-Dalcroze vê o ouvir, ou o treino auditivo, como uma actividade de interacção, altamente cognitiva” (Yelin, 1990, p. 8). Contudo, Yelin refere ainda as diferenças dos dois métodos. “Suzuki demonstra o potencial da aprendizagem musical em crianças muito pequenas, enquanto Dalcroze enfatiza a aprendizagem cognitiva não só para os mais pequenos mas também para músicos profissionais. (...) Apesar destas semelhanças gerais no que diz respeito à intenção, território e vulnerabilidade, os dois métodos são bastante diferentes. Contudo, funcionam muito bem juntos” (Yelin, 1990, p. 9).

Num artigo mais recente, realizado por Sarah Crouch, o foco estabeleceu-se no desenvolvimento musical de alunos de piano com dificuldades de aprendizagem. A estratégia principal era aplicar exercícios corporais de movimento ao ensino do piano e perceber se as actividades de movimentação de grandes músculos teriam um efeito positivo na precisão rítmica. A autora refere claramente Dalcroze como o principal impulsionador de actividades para melhorar o ritmo musical. Neste artigo, Edouard Seguin, professor da educação musical para crianças especiais, Edouard Seguin, que passou de actividades que envolvessem motricidade grossa para actividades que desenvolvessem a motricidade fina, essencial para os músicos. Abordou ainda a percussão corporal da metodologia de Orff; e as ideologias de Gordon da prontidão rítmica aliada à capacidade de sentir padrões rítmicos cinesteticamente através de exercícios de movimento (Crouch, 2006). Integravam o estudo três alunos com média de faixa etária de 11 anos, sendo que todos eles tinham várias deficiências que limitavam um controlo muscular preciso, o que causava imprecisão rítmica. O estudo foi aplicado durante

doze semanas, e os alunos participavam numa actividade motora semanal, sempre no final da aula individual de piano. Os objectivos destas actividades eram (1) interiorizar o ritmo constante em métricas duplas e triplas; (2) imitar padrões rítmicos em métricas duplas e triplas; e (3) reconhecer padrões rítmicos iguais e diferentes. No final do estudo os alunos “mostraram melhoria na sua habilidade em imitar padrões rítmicos com exactidão e em encontrar e manter um ritmo constante, embora nem todos os alunos tenham melhorado ao mesmo nível nesta área. “O estudo determinou que a habilidade de produzir padrões rítmicos com exactidão não significa que os estudantes consigam sincronizar os mesmos a um ritmo constante. Esta habilidade pode depender da maturidade, experiência e do controlo neuromuscular, de acordo com o tipo de deficiência presente. Para além disso, os alunos com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes prejudicados pela incapacidade de concentração consistente. Não obstante, os resultados positivos foram encorajadores” (Crouch, 2006). Na opinião pessoal da autora, a razão pelo qual os professores devem incorporar actividades motoras nas aulas de piano, é que “para além de melhorar a performance ritmicamente constante, os alunos de piano neste estudo desfrutaram das actividades e aguardavam ansiosamente pelos cinco minutos finais de cada aula. O gosto pelas aulas de piano é uma meta que a maioria dos professores espera alcançar transmitindo-o aos seus alunos, visto que uma atitude positiva pode desencadear motivação.

2.3.1 Alguns testemunhos de professores e alunos de Rythmique

É de alguma pertinência tomar contacto e conhecimento de alguns testemunhos de professores e alunos que foram submetidos ao método de Dalcroze, sendo eles de diferentes profissões, idades e países. Todos eles manifestaram vantagens na aplicação do método e alguns não só sentiram vantagens ao nível musical mas também nas actividades do dia-a-dia.

O actor Abbott Chrisman, que foi aluno de Dalcroze, descreve o seu trabalho inicial com *Rythmique*: “o trabalho feito [nestas aulas] fez sentido para mim instantaneamente (...). O que experienciei desde essa altura é progressivo, continuamente aberto à interação de diferentes componentes do sistema do corpo humano que promove outro tipo de crescimento. (...) Eu suspeito que se estas coisas não tivessem acontecido, as mudanças nunca teriam acontecido de todo... (...) Esta é uma outra forma de concentração, onde temos que estar absolutamente concentrados e absolutamente presentes, que é diferente. (...) Eu digo aos meus estudantes:

‘vocês têm estas formas diferentes de sentir, mas têm apenas um sistema nervoso. Toda esta informação viaja numa única linha de caminhos de ferro até a uma estação.’ (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 14).

Herbert Henke, professor de *Choral Program and Eurhythmics* no Oberlin College, afirma que “não era muito bom a aprender através da audição. Eu tinha muita dificuldade nos ditados e na memorização. Eu conseguia visualizar a página e onde tinha de virar, mas se a minha memória [visual] falhava eu ficava preso! Eu não tinha outra solução”. Já em adulto teve cursos intensivos de *Rythmique*, aprendendo solfejo e improvisação. “Isto tem sido tão excitante para mim enquanto adulto, (...) eu sou muito melhor a ouvir música e comecei a ser capaz de utilizar mais do que apenas os meus olhos” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 15).

Um artigo interessante para os professores de cordas, e também relativamente recente, é o de David Kettle, que afirma que o método de Dalcroze pode ser uma revelação para quem lida com problemas físicos uma vez que explora os seus princípios do treino do movimento, a consciência do corpo e como aplicá-los (Kettle, 2004). Neste artigo são apresentados diversos testemunhos de professores sobre os benefícios do método nas suas aulas.

A professora de violino Monica Wilkinson, aponta também fortes razões pelo qual o foco do trabalho de Dalcroze é no corpo: “Os princípios de Dalcroze significam que as pessoas experienciam a música fisicamente, e só depois compreendem, de um modo corporal, antes de serem introduzidos conceitos abstractos. É uma questão de partirem daquilo que conhecem e sentem no seu corpo, para depois o explicarem a eles próprios [ou seja], é como aprender a nadar através de um livro, não consegues sentir a experiência só lêes a descrição sem o perceberes verdadeiramente” (Kettle, 2004).

Michael Joviala é o editor do *American Dalcroze Journal*, um estudioso de Dalcroze em Nova Iorque e professor que combina este método com o de Suzuki nas aulas de cordas, Joviala, afirma que para ele, a exposição ao método de Dalcroze reacendeu o seu amor por ensinar: “eu pensei: wow..., isto é o que eu tenho perdido. (...) Eu senti que esta era uma maneira de ensinar os alunos que não se envolvem, de os levar primeiro à abstracção. Quando somos novos, muitas vezes a primeira coisa que um professor de música faz é pôr um livro à nossa frente e mostrar-

nos algumas linhas e pontos pretos, e tentar convencer-nos de que aquilo é música. Mas isto funciona ao contrário” (Kettle, 2004).

No Reino Unido, a aplicação do método de Dalcroze ao ensino de instrumentos de cordas proliferou devido ao trabalho desenvolvido por Karin Greenhead no *Royal Northern College of Music* desde 1990 a 2008. Greenhead é agora directora de estudos da *Dalcroze Society UK*, e afirma que ela própria tem dificuldade em explicar por palavras o que realmente é o método de Dalcroze. Confidencia que “enquanto professora, trabalho em qualquer coisa que se possa fazer com o espaço, gestos, tempo, ensemble, ritmo e fraseado – mas de forma a que os alunos adquiram ao mesmo tempo treino auditivo, e à medida que vão seguindo a improvisação do professor. Os seus corpos e ouvidos começam a ser treinados em simultâneo, e ao mesmo tempo improvisam eles próprios, nas suas respostas. Assim tem-se movimento, treino auditivo e improvisação a acontecer ao mesmo tempo – os três pilares do método de Dalcroze” (Kettle, 2004).

William Bauer, presidente da *Dalcroze Society of America* afirma que “é difícil descrever [o sabor de um morango] porque a experiência vai para além das palavras. Não é que seja efêmero, mas é uma experiência muito poderosa e bastante palpável. Vai para além do nível verbal” (Kettle, 2004). Bauer adverte ainda para a questão deste método ser particularmente adequado aos professores de cordas, ou simplesmente serve para o transportar para a técnica do instrumento: “o professor tem de se perguntar a ele próprio: eu quero produzir um instrumentista de cordas, ou em quero produzir um músico? Se pensa em si primeiro como um violinista e em segundo como músico, pois grande parte da sua maneira de ensinar flui daí” (Kettle, 2004). Greenhead, afirma ainda acerca dos instrumentos de cordas que com o “método de Dalcroze podem-se criar deliberadamente exercícios de movimento para melhorar o contacto dos estudantes com as cordas, a afinação, a distribuição do arco e as mudanças. Os estudantes, especialmente no colégio, fica muito presos aos dedos e à técnica, e esquecem-se dos grandes gestos daquilo que fazem. Se conseguirmos trabalhar com gestos largos, movimentos com o corpo todo, criamos uma imagem muito mais forte do que é suposto sentir para que o cérebro possa ter uma referência” (Kettle, 2004).

A directora do Conservatório de Birmingham, no Reino Unido, fez um curso de Dalcroze durante três meses, e embora não sendo uma professora do método, consegue ver vantagens nos instrumentistas de cordas: “o que eu verifiquei nos instrumentistas de cordas que foram

ensinados pelo método de Dalcroze, é a sua consciência da importância de todas as partes do corpo enquanto tocam. Este método dá-nos muitas bases para o nosso ritmo interior e para o nosso movimento natural, o que é vital porque tocar um instrumento de cordas é inacreditavelmente anti-natura” (Kettle, 2004).

Dalcroze acredita que a música tem uma posição de importância primordial na educação, e afirma claramente que “a razão pelo qual eu construí todo o meu sistema sobre a música é porque a música é uma grande força psíquica, resultado das nossas funções da mente e expressões, que através do seu poder de estimulação e regularização, pode trazer ordem a todas as nossas funções vitais... a música, mais do que qualquer arte, é capaz de manifestar no tempo de todas as variadas sombras dos nossos sentimentos” (Schnebly-black & Moore, 1997, p. 15).

Capítulo 3 | Implementação do Projecto

“É essencial que, para gostar de tocar violino seja importante fazer uma séria demanda na resistência e equilíbrio do corpo. Não pode ser forçado; pode ser exercitado e cansativo, mas nunca excessivamente tenso.”

(Menuhin & Primerose, 1991, p. 14)

Este capítulo está estruturado em quatro secções. Num primeira secção será apresentado um breve parecer histórico sobre a escola onde foi implementado o projecto, tentando perceber um pouco do contexto em que surgiu e como se foi desenvolvendo até aos dias de hoje, abordando particularmente o curso de Iniciação Musical. Para além disso, foi feita uma apresentação do grupo implicado, sendo descritas as características principais.

Uma vez que as actividades implementadas têm uma estruturação muito específica, a segunda secção do capítulo, foi dedicada à fundamentação teórica, com base na informação apresentada anteriormente no capítulo 2. Esta informação foi estruturada em dois pequenos grupos – as actividades preparatórias e actividades específicas –, tendo o primeiro uma exposição mais generalizada e o segundo mais individualizada para cada actividade.

Antes de passar à descrição das actividades propriamente ditas, foi introduzida uma terceira secção onde são explorados os recursos utilizados, desde os recursos bibliográficos e materiais utilizados em aula, aos questionários realizados aquando da implementação do projecto (aos alunos) e mesmo posteriormente (aos professores).

A última secção foi dedicada à descrição das aulas. Foram explicada as actividades realizadas: o relaxamento inicial, importante para a preparação da aula; o modo como as actividades foram implementadas, bem como a resposta dos alunos às mesmas; e a apresentação final. Esta contou com um pequeno momento musical em que os alunos se apresentaram em público, mostrando pela primeira vez o seu trabalho.

3.1 Enquadramento

Numa fase inicial, todos os alunos foram informados do projecto e foi escolhido um horário que fosse possível para a maioria dos alunos, sendo que num universo de catorze alunos com as características pretendidas foi possível integrarem no projeto dez. Para além disso, foram feitas as planificações das aulas com base nos princípios do *Rythmique* que serão devidamente fundamentados no ponto 3.2.

Para uma segunda fase de aplicação prática do projecto, foi determinado que este seria desenvolvido durante cinco meses a iniciar em Janeiro e terminar em Maio. Nesta aplicação prática os alunos terão uma aula de 45 minutos semanal em grupo, preparada por mim, na qual será trabalhada a planificação proposta, para além da aula individual que será desenvolvida pelo respectivo professor de instrumento.

Numa fase final do projecto decorrerá a análise de dados, realizada no capítulo 4, onde constará por um lado, a minha avaliação crítica do processo com recurso às gravações em vídeo das aulas e da apresentação pública realizada no final do ano; e por outro, a análise dos questionários realizadas pelos alunos e pelos professores da Escola de Música.

3.1.1 Escola de Música São Teotónio

A Escola de Música São Teotónio (EMST), situada nas instalações do Colégio São Teotónio, em Coimbra, iniciou a sua história a 12 de Abril de 1988 com a concessão de autorização provisória de funcionamento do Ensino Vocacional da Música, abrindo a leccionação de Cursos Básicos de alguns instrumentos em Regime Supletivo, assim como de Cursos Livres e Classes de Iniciação Musical.

A 11 de Julho de 1994, obteve autorização definitiva para ministrar Cursos Oficiais de Música dos níveis Básico e Complementar em regime de paralelismo pedagógico, sendo leccionados desde então os Cursos Básicos de Acordeão, Clarinete, Flauta Transversal, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Saxofone, Trompete, Violino e Violoncelo. Paralelamente manteve Classes de Iniciação Musical e Iniciação Instrumental e ainda Cursos Livres em Canto e outros instrumentos.

No ano lectivo 2000/2001, sob nova direcção pedagógica, a EMST iniciou uma experiência de ensino da Música em Regime Articulado, dirigida preferencialmente aos alunos do Colégio São Teotónio (CST), visto que estavam reunidas as condições ideais para uma efectiva “articulação” entre o ensino regular e os cursos de música. Funcionando as duas escolas no mesmo edifício, tornou-se possível a substituição, em tempo real, de áreas curriculares da escolaridade geral por disciplinas da formação vocacional artística. Tornou-se ainda possível uma maior liberdade na atribuição dos tempos lectivos às três disciplinas do Curso de Música. Para além dos alunos do CST, a EMST mantém o ensino da música em Regime Articulado aberto a qualquer escola do concelho. No ano lectivo de 2009/2010 inicia-se a modalidade de ensino artístico no Regime Integrado, abrindo a turma de 5ºano/1ºgrau, designada de 5ºM.

No que concerne à Iniciação Musical, a EMST conta com seis turmas, sendo que quatro integram o Projecto Interno de Iniciação Musical (PIIM) que equivale aos quatro anos de escolaridade do 1º ciclo, e as outras duas são frequentadas pelos alunos que são externos ao Projecto. Este projeto está implementado na EMST desde o ano lectivo 2007/2008 e conta com um primeiro ano designado de “atelier musical”, onde os alunos “experimentam” os diversos instrumentos, acabando no final do ano por escolher um, e integrar no ano seguinte uma classe

até ao quarto ano de escolaridade do 1º ciclo, ou seja, durante três anos consecutivos. Os alunos que frequentam este projecto na EMST têm que frequentar obrigatoriamente no ensino regular o CST.

Actualmente, a EMST conta, para o Ensino Básico e Secundário, com as cinco turmas no Regime Integrado (do 1º ao 5º grau) e oito turmas no Regime Supletivo (do 1º ao 8º grau), não contendo turmas do Regime Articulado. Na Iniciação Musical conta também com todas as seis turmas em funcionamento, sendo a do 4º ano a mais numerosa, contando com cerca de trinta alunos.

Em particular para a implementação do meu Projecto Educativo, são de destacar as turmas de Iniciação Musical. Os quatro anos da PIIM estão estruturados segundo conteúdos e objectivos específicos, seccionados em dois grupos. Um primeiro grupo que conta com os alunos do 1º e 2º anos e um segundo que conta com os alunos do 3º e 4º anos. É necessário também estar consciente de que esta estruturação é igualmente aplicada aos alunos externos ao projecto, embora as turmas estejam estruturadas de outro modo, ou seja, pelo nível de conhecimentos dos alunos e não pelo ano de escolaridade. No primeiro grupo, embora o primeiro ano seja “atelier musical”, o objectivo principal é proporcionar ao aluno um enriquecimento e exploração das suas vivências musicais ao mesmo tempo que são introduzidos conteúdos específicos do instrumento, o violino, assim como algumas regras em sala de aula. Como tal, a avaliação destes alunos está assente a 100% na avaliação contínua. No segundo grupo, que conta com os alunos do 3º e 4º anos, os conteúdos e competências desenvolvidos já são muito específicos e direccionados para o instrumento. No que concerne à avaliação, aqui os alunos já têm para além da avaliação contínua uma avaliação performativa que consta de uma prova de avaliação e audição. As planificações anuais estão especificamente apresentadas em anexo (**Anexo E**).

3.1.2 Grupo implicado

Com o principal objectivo de captar alunos para este projecto, foi convocada uma reunião com todos os encarregados de educação dos alunos de violino que frequentavam a EMST. Posto isto, é possível perceber que não houve qualquer intervenção da minha parte na seleção dos alunos participantes, sendo a sua participação claramente voluntária. Este é um estudo descritivo, quase-experimental, baseado numa orientação qualitativa, sendo o objecto de estudo um grupo de alunos de violino de iniciação da EMST, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos e que estudem violino à pelo menos um ano, a frequentar o 3º e 4º anos de escolaridade.

Inicialmente o grupo contou com nove participantes, sendo que um mês depois um elemento masculino integrou o mesmo, completando o grupo de dez elementos. Destes dez elementos, oito são femininos e dois masculinos, sendo que alguns alunos integram o PII.

Para perceber melhor a realidade dos alunos foi feita uma tabela descritiva (**Tabela 1**) com as características mais importantes e significativas para o projeto.

Aluno	F/M	Ano	Turma	Observações
5 alunos	F	3º	PIM	Frequentam o projecto desde o início.
1 aluno	F	3º	PIM	Frequenta o projecto desde o início, embora tenha começado a sua formação no violino desde os 3 anos de idade noutra escola
1 aluno	M	3º	PIM	Frequenta o projecto desde o início.
1 aluno	F	3º	Ext.	Frequenta a EMST desde o 2º ano.
1 aluno	F	4º	Ext.	Frequentou o projecto desde o início. No 4º ano passou para a turma externa porque foi transferida para outra escola primária por motivos monetários. Contudo quis continuar os seus estudos musicais na EMST.
1 aluno	M	4º	Ext.	Iniciou a sua formação noutra escola e embora frequentasse o ensino regular no CST só integrou a EMST no 4º ano.

Tabela 1: Características dos alunos pertencentes ao grupo implicado.

Em suma, o grupo de alunos com que tive oportunidade de desenvolver este projecto é heterógeno, tanto ao nível da faixa etária, como do sistema de ensino em que estão integrados.

3.2 Fundamentação teórica

Tendo como ponto de partida os elementos do ritmo⁹ as actividades pensadas e desenvolvidas para este Projecto Educativo assentam nestes três conceitos.

Posto isto, as actividades foram estruturadas em dois grupos de seis actividades cada, sendo o primeiro grupo designado de actividades preparatórias e o segundo grupo de actividades específicas.

3.2.1 Actividades preparatórias

O primeiro grupo de actividades teve esta designação, uma vez que o objectivo seria preparar os alunos para o trabalho de conjunto e possibilitar desenvolver algumas competências musicais e extramusicais como a discriminação auditiva, criatividade, concentração, capacidade de liderança, entre outras; e todas estas competências vão ser importantes não só como complemento da técnica instrumental, mas também para permitir aos alunos que se formem enquanto pessoas integradas numa sociedade. Em todas as actividades do primeiro grupo, foi essencial trabalhar em primeira instância a dinâmica de grupo com vista à percepção corporal da pulsação tendo por base experiências rítmicas locomotoras. Para além das expressões corporais mais utilizadas como bater palmas, percutir no corpo, andar e saltar, foi também considerado o movimento de “swing”¹⁰ para estas actividades.

A última actividade é de especial realce, dada a sua complexidade e especificidade. Dalcroze mostra que para além do trabalho rítmico, a associação do movimento ao som pode ser levada mais além do que o simples conceito de grave/agudo¹¹. É possível intensificar a melodia, percorrendo-a passo a passo, fazendo movimentar os alunos com a melodia construindo uma “escada” musical. Foi ainda descoberto que “o movimento rítmico pode contribuir para a correção da incapacidade de definir auditivamente as notas (desafinação)” (Findlay, 1971).

⁹ Os elementos do ritmo estão identificados e desenvolvidos no capítulo 2, subcapítulo 2.1.3. São eles o tempo (pulsação e duração) e dinâmicas.

¹⁰ Este movimento deve ser utilizado para integrar todo o corpo num grande movimento tornando-se numa experiência de movimento fluído e completo. Pode ser ainda executado em pequenas áreas e foi também uma das razões para a exploração do mesmo.

¹¹ Este conteúdo será abordado e explorado no grupo das actividades específicas, correspondendo à actividade 2 desse grupo.

3.2.2 Actividades específicas

Neste grupo de actividades “específicas”, cada uma desenvolve e trabalha competências específicas que serão fundamentais para aplicar posteriormente à técnica musical e instrumental.

- Actividade 1 - Dinâmicas: Este conceito foi desenvolvido no capítulo anterior uma vez que é um elemento fundamental do ritmo. Foi referido anteriormente que para um trabalho dinâmico preciso é necessário diversos níveis de intensidade. Como tal, devem ser trabalhadas não só os contrastes dinâmicos mas a sua transição gradual e também repentina. Para isso tentei não só introduzir os contrastes dinâmicos mas conjugá-los e relacioná-los de forma súbita e também gradual.
- Actividade 2 – Grave/Agudo: Esta é das primeiras actividades de associação do movimento ao som que geralmente são realizadas com crianças. E não é algo assim tão complicado uma vez que já os homens primitivos começaram a produzir música em função da dança, embora o tipo de movimento e som variasse de tribos para tribos, afetando consequentemente o ritmo. De qualquer forma, qualquer que fosse o impulso que produzia o movimento, originava sempre uma resposta vocal natural. No contexto musical, “Dalcroze mostrou como esta associação pode ser usada para desenvolver a percepção auditiva nas crianças pequenas” (Findlay, 1971). Ao trabalharmos com o som, automaticamente estamos a desenvolver dois conceitos: a altura e a melodia¹², que estão associadas ao movimento e à direcção, respetivamente. A partir do momento em que a criança começa a perceber as diferenças no som, é o momento em que, inconscientemente, começa a existir uma discriminação auditiva. À medida que vai identificando estas diferenças vai criando um “armazém” de padrões rítmicos e sons que associa a pessoas, objectos e lugares. Na aula, as crianças devem ser estimuladas a expressarem o que ouvem em movimento, o que faz com que o som adquira um significado humano, transformando um conceito que anteriormente era abstrato em algo concreto. Estas actividades exploratórias do som devem primeiro ser simples e posteriormente mais complexas, visando desenvolver uma consciência de contraste dos sons e uma direcção melódica.

¹² O conceito de melodia, no que diz respeito ao estudo do som associado ao movimento, está intimamente relacionado com a actividade nº4 “fraseado/musicalidade”, pelo que será desenvolvido nesse ponto.

- Actividade 3 – Legato/Staccato: Estes dois conceitos são bastante utilizados na música erudita, e são exemplos do movimento sustentado. Para o efeito de *legato* a nota deve ser atacada e sustentada, e por oposição, se a nota for *stacatto*, deve ser atacada e libertada rapidamente. Uma vez que o nosso corpo tem a flexibilidade e mobilidade de realizar movimentos sustentados e bruscos, é possível desenvolver através de movimentos discriminativos estes dois conceitos.
- Actividade 4 – Fraseado: Nos primórdios da história, a música esteve intimamente ligada às formas da dança. Contudo, e com a evolução da música instrumental, esta associação foi-se dissipando e a construção frásica tornou-se fundamental para o sentido musical. Posto isto, é fundamental que sejam proporcionados à criança experiências em que possa combinar padrões rítmicos para futuramente serem capazes de “desenvolver um sentimento de projectar uma forma simples. Este sentimento é intensificado pela forma se os movimentos do tronco e braços, suportados pela inspiração e expiração, são usados na sua interpretação” (Findlay, 1971). Já que a forma musical e a frase são indissociáveis, a primeira abordagem à forma deverá ser o estudo da frase. “Quanto mais cedo a criança fundir a combinação de frases de pergunta-resposta, mais depressa está preparado para compreender as [diversas] formas musicais” (Findlay, 1971). Na continuidade da actividade anterior, e para que a musicalidade seja bem dominada, é necessário que se trabalhem as durações sustentadas. Contudo, existe alguma dificuldade por parte das crianças de realizar este tipo de movimentos, uma vez que “o controlo muscular exige que a transferência do peso do corpo de um pé para o outro seja feita lentamente” (Findlay, 1971).
- Actividade 5 – Centros tonais: O objectivo principal desta actividade era que os alunos tivessem um primeiro contacto com diferentes tonalidades, ganhassem consciência dos mesmos e fossem capazes de identificar auditivamente os diferentes centros tonais. É necessário ganhar a atenção dos alunos e desenvolver a complexidade dos exercícios. A segunda actividade foi a primeira em que foi feita a associação entre o som e o movimento; na quarta, a linha melódica e o movimento, e nesta actividade temos a associação, para além da melodia, à harmonia, que é um dos três pilares da música – ritmo, melodia e harmonia.

- Actividade 6 – Figuração rítmica: “Quanto mais cedo os padrões rítmicos forem firmemente interpretados pelo corpo, mais depressa o registo da experiência do movimento pode começar. A criança está preparada para uma discussão sobre notação, uma vez que os símbolos do ritmo, agora identificados com a experiência pessoal, têm um verdadeiro significado. Aprender os símbolos não está desassociado da expressão física, mas é um resultado natural e um registo disso. O princípio deve ser aderido como uma aprendizagem geral do ritmo: primeiro o movimento; e segundo, análise e registo” (Findlay, 1971). Uma das sugestões de Dalcroze centra-se na utilização de gráficos e cartões, ou seja, do registo visual, para associar os símbolos com o movimento de uma maneira atractiva para as crianças. Para além da associação visual, e numa fase mais avançada do desenvolvimento da criança, é preciso introduzir ainda outro conceito, o da polirritmia. Este acontece quando a pulsação é executada e ao mesmo tempo outro padrão rítmico é introduzido sobre ela. Este conceito pode ser fomentado quando dois grupos se movimentam simultaneamente. Aqui o professor pode explorar diversas experiências: grupos que executam ritmos diferentes; a turma realizar um ritmo enquanto o professor toca outro; ter um ritmo que provoque outro ritmo; etc.

3.3 Recursos Utilizados

Antes de passar à descrição das actividades realizadas com os alunos é importante referir os materiais utilizados ao longo deste projecto e que contribuíram para o seu desenvolvimento. Portanto, este subcapítulo foi dividido em: recursos bibliográficos, questionários e outros acessórios.

3.3.1 Recursos bibliográficos

Aqui é necessário fazer referência ao livro *Movement That Fits – Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method* da autoria de Joy Yelin, que conjuga dois métodos de renome Dalcroze e Suzuki, realizando a aplicação do primeiro ao repertório do segundo. Este livro foi de extrema importância pois serviu de ponto de partida para a planificação das actividades, acompanhado também o processo de implementação. Posteriormente, o projecto foi estruturado em duas grandes secções, com seis actividades cada, tendo por ponto de partida os conteúdos abordados no livro.

Para a apresentação final foi ainda utilizada uma peça do livro *String Time Joggers – 14 pieces for flexible ensemble* da autoria da Kathy e David Blackwell intitulada *Broadway or bust* da Jazz Suite.

3.3.2 Questionários

Para além da relevância que foi dado ao projecto da minha parte, achei pertinente ter também um *feedback* por parte dos alunos, e como tal, realizaram questionários que eram preenchidos no final de cada actividade. Estes pretendiam aferir se os alunos tinham manifestado interesse no jogo/actividade, se tinham compreendido, se teriam sido de fácil execução e por fim se gostariam de repetir. Penso que esta avaliação é fundamental para perceber se a comunicação está a ser eficiente e se as actividades são interessantes e desafiantes para os alunos.

Relativamente ao segundo questionário, foi direccionado a todos os professores da EMST, que foi o local onde se deu a implementação deste projecto. Este questionário tem como principal

objectivo perceber se os professores são conhecedores de Dalcroze e das aplicações do seu método e de qual a relevância da música de conjunto para a aprendizagem musical dos alunos do 1º ciclo.

A análise dos dados será devidamente feita, posteriormente, no capítulo 4.

3.3.3 Outros acessórios

No que concerne aos outros acessórios, foram utilizados alguns materiais para cada actividade: instrumentos musicais (violino e o piano), partituras e fita adesiva. Uma vez que as actividades são inseridas num ambiente musical, tentei sempre que pelo menos que um instrumento musical estivesse presente nas mesmas. O piano é um elemento que está sempre na sala de aula e que foi quase sempre explorado, contudo, a utilização do violino parece-me ser fundamental, uma vez que os alunos são todos de violino e que um dos objectivos das actividades é transportar as aprendizagens das vivências expressivas e musicais para a aprendizagem do seu instrumento.

Embora algumas músicas utilizadas nas actividades fossem conhecidas por mim, e por isso estavam memorizadas, outras eram novas e permitiram alargar a utilização de recursos, sendo o uso de partituras essencial para poder orientar algumas actividades e ter um ponto de apoio para dinamizar o melhor possível as aulas.

Para a última actividade do grupo I, foi utilizada também fita-adesiva de cor para construir o “stepping path” no chão da sala.

3.4 Descrição das actividades

Como foi já referido no início do capítulo, as aulas para implementação do projecto funcionavam num horário fora da mancha horária lectiva: terça-feira das 16h30 às 17h15.

As planificações da aula contavam sempre com três momentos: o primeiro momento era de relaxamento; no segundo era introduzida a actividade específica; e por fim, no terceiro momento, era trabalhado com os alunos uma peça de conjunto. Estes três momentos serão descritos respectivamente nos pontos 3.4.1, 3.4.2 e 3.4.3.

3.4.1 Relaxamento

O primeiro momento da aula era de relaxamento, uma vez que a maioria dos alunos entrava na sala depois do intervalo do lanche, ajudava os alunos a acalmarem-se e ao mesmo tempo a concentrarem-se para as actividades que iriam ser desenvolvidas na aula.

O relaxamento ou warming-ups são uma estratégia muito utilizada e que podem ajudar a superar tensões físicas e psicológicas que costumam surgir quando se executa numa peça, frases complexas, tanto do ponto vista melódico como rítmico. (Campbell, 1991, p. 253)

Este relaxamento era utilizado por Dalcroze no início das aulas como exercício preliminar de movimento. Estes exercícios ajudavam o aluno a focar-se nas sensações do movimento e da respiração. (Schnebly-black & Moore, 1997 , p. 117) Tinham uma sequência lógica, em que os alunos seguiam as orientações do professor, planeados do seguinte modo:

- Em meia lua, com as pernas ligeiramente afastadas e braços ao longo do corpo pedir aos alunos que fechem os olhos;
- Inspirar e expirar calmamente, repetindo o processo várias vezes;
- Levantar o braço direito lentamente e de seguida baixar na mesma velocidade – contar até quatro para subida e novamente até quatro para a descida. Repetir com o outro braço;
- Levantar e baixar lentamente o ombro direito. Repetir com o outro ombro;

- Levantar lateralmente o braço direito devagar e rodar o cotovelo para fora. Repetir com o outro braço;
- Levar o queixo ao peito lentamente e voltar à posição inicial. Rodar a cabeça para o colega do lado direito, depois para o lado esquerdo e por fim para a frente, sempre com movimentos lentos;
- Inclinar a cabeça levando a orelha direita ao ombro direito e repetir o processo para o lado esquerdo;
- Sem tirar os pés do chão, levar a anca direita em direção ao ombro direito lentamente e voltar a levar ao chão. Repetir o processo com a anca e ombro esquerdos;
- Levantar o joelho direito até ao nível da cintura, esticar a perna para a frente e voltar à posição inicial lentamente. Repetir com a outra perna;
- Com as pernas esticadas, levantar ligeiramente o calcanhar direito sem tirar o pé do chão e dobrando ligeiramente o joelho. Rodar para fora e voltar à posição inicial. Repetir com a outra perna;
- Sem tirar o calcanhar do chão levantar a ponta do pé apontando para cima e voltar a posição inicial. Repetir com o outro pé;
- Inspirar e expirar calmamente, repetindo o processo várias vezes;
- Abrir os olhos lentamente.

O primeiro impacto dos alunos com o exercício foi de riso e de estranheza, pois não estavam habituados a este “tipo” de exercícios, principalmente numa aula de música. À medida que as aulas foram decorrendo os alunos mostraram-se cada vez mais concentrados e calmos, e capazes de realizar exercícios quase sem ser preciso dar indicações.

3.4.2 Jogos/Actividades

No segundo momento são implementadas as doze actividades que estão estruturadas em dois grupos: um primeiro grupo de seis actividades preparatórias; e um segundo grupo de seis actividades específicas. Estas actividades foram estruturadas e planificadas tendo em contas as competências e objetivos a serem desenvolvidos, como é possível verificar em anexo (**Anexo D**).

3.4.2.1 Actividades preparatórias

À semelhança dos exercícios de relaxamento, os alunos estranharam o conceito de jogo aplicado, especialmente por ser numa sala de aula. A maioria dos alunos até responderam bem às actividades, e à medida que íamos passando de uma actividade para a outra, de uma aula para outra, os alunos iam mostrando maior à vontade na realização das tarefas. No início houve ainda alguns elementos que tinham realmente um comportamento perturbador e não tinham de todo regras e disciplina incutida nas aulas de grupo. Esse foi a maior dificuldade sentida nestas aulas. Contudo, e tentando envolve-los sempre de uma forma activa na aula, que os obrigue a estar atentos, estes alunos foram melhorando a sua postura em aula e permitiram por fim um bom trabalho.

As duas primeiras actividades pretendem promover o trabalho de equipa e a noção de espaço. Nas primeiras aulas com ensembles desta faixa etária os alunos não sabem estar em grupo, porque também não têm as regras em sala de aula apreendidas e ao mesmo tempo não têm a noção do espaço com o seu instrumento, ou seja, onde devem estar, como devem estar sem importunar o colega. Estas actividades proporcionaram aos alunos essa tentativa de coordenação conjunta e a procura “do que o outro está a fazer”. Inicialmente os alunos demonstraram alguma dificuldade em cooperar em conjunto, mas aos poucos, e com recurso à dos repetição dos exercícios foram conseguindo melhorar a postura.

As três actividades seguintes (3, 4 e 5) incidem no sentir a pulsação, o batimento, e na exploração e expressão desse batimento corporalmente. Esta premissa vai de encontro com um dos objectivos apontados na *Rythmique* por Elsa Findlay: “o uso de todo o corpo (...) assegura uma realização mais viva da experiência rítmica e utiliza mais frequentemente as extremidades,

como o bater de palmas e de pés” (Findlay, 1971). Para além disso, o papel do líder, por parte do aluno, está presente nestas actividades, o que proporciona ao aluno que desenvolva alguma autonomia e criatividade ao mesmo tempo. No geral, os alunos demonstraram estar envolvidos nas tarefas e sentiram-se motivados com o papel de “líder”, querendo todos ter esse papel. Tentei ao máximo explorar os movimentos corporais e as analogias com as situações reais e das três actividades. A que senti que os alunos gostaram mais e se mostraram mais activos foi a quinta actividade.

Das seis actividades, a última foi aquela em que senti que os alunos demonstraram mais dificuldade e que não foi tão imediata a sua execução. A música escolhida era conhecida por todos e tinha o conceito de escala que era pretendido para este exercício. Mesmo com alguma dificuldade todos os alunos queriam ser os primeiros a fazer o jogo demonstrando muito entusiasmo. Uma vez que propus algumas variações (a saltar, de costas, a levantar o joelhos, etc.) todos queriam fazer o que era diferente, o que mostrou ser claramente uma actividade muito dinâmica e que motivou muito os alunos.

3.4.2.2 Actividades específicas

No geral os alunos mantiveram-se focados nas actividades e mostraram-se envolvidos na realização das mesmas. Apenas um rapaz demonstrou alguma dificuldade em relacionar-se com os colegas e em integrar-se no grupo, o que se revelou na análise de dados do capítulo 5, particularmente nas actividades 3 e 4. Na primeira actividade o objectivo principal era trabalhar o conceito de dinâmicas corporalmente e com o instrumento. Os alunos responderam muito bem não só aos exercícios mais simples como aos mais complexos também. Na segunda actividade não houve tanta diversidade e exploração dos conceitos grave e agudo, contudo os alunos responderam bem aos exercícios propostos uma vez que já estavam familiarizados com os conceitos.

As actividades 3 e 4 foram as que menos cativaram e interessaram uma minoria dos alunos, como será apresentado no capítulo seguinte. Na actividade 3 – *staccato/legato* – os alunos demonstraram rapidez e facilidade de resposta nos exercícios propostos, embora na actividade 4

– musicalidade e fraseado – essas respostas não tenham sido tão imediatas e demoraram mais tempo a ser percebidas pelo grupo.

A actividade 5 abordava a percepção das diferentes tonalidades do ponto de vista auditivo. Aqui, os alunos mostraram alguma dificuldade na sua compreensão e foi talvez, de todas, a actividade em que mostraram maior dificuldade em perceber e responder corporalmente aos estímulos auditivos.

Na última actividade, os alunos já demonstravam domínio das principais figurações rítmicas, pelo que a tentativa foi de transportar estes conceitos para o instrumento e dinamizar as diferentes figuras rítmicas com pequenos grupos. Os alunos no geral tiveram uma boa resposta à dinâmica da actividade.

3.4.3 Repertório e Apresentação Final

Num terceiro momento da aula foi trabalhada uma peça com o objectivo final de realizar uma performance pública. A peça trabalhada foi já referida no ponto 3.3.1., tendo sido aprendida de memória e com recurso a diversos jogos transversais às actividades implementadas. A apresentação final decorreu no dia 11 de Junho de 2014, pelas 18 horas no Cine-teatro do CST.

Durante todo o processo de aprendizagem nas aulas, os alunos mostraram-se muito interessados e envolvidos na aprendizagem da peça, e ainda mais motivados por poderem apresentá-la em público. Como a peça foi aprendida de memória foi feito um trabalho de muita repetição, com actividades rítmicas mesmo sem o instrumento. Os alunos responderam sempre muito bem, uns mais depressa do que outros, mas todos eles conseguiram executar a peça.

Capítulo 4 | Análise dos dados

Neste capítulo será feita uma análise dos dados tendo em conta os vídeos e os questionários realizados pelos alunos e professores avaliadores.

Dada esta informação, é pertinente referir que o capítulo se divide em três secções, a primeira com referência aos vídeos e a sua respectiva análise, que embora tenha sido o registo com menos informação é relevante referenciar.

Quanto à segunda e terceira secções, são referentes à análise aos questionários, primeiro os que foram realizados pelos alunos que integraram o Projecto Educativo e posteriormente os que foram realizados aos professores da EMST. Tanto num como outro foi realizado, primeiro, uma contextualização e análise geral quantitativa, e posteriormente uma análise exaustiva a cada pergunta. A maioria das perguntas era de resposta fechada e a análise foi quantitativa e qualitativa, com recurso a gráficos. As perguntas abertas foram analisadas qualitativamente. No fim foi redigida uma análise final e geral, em jeito de conclusão, de cada questionário.

4.1 Observação dos vídeos

Foram poucos os registos de vídeo para este projecto. De facto, é dada alguma importância a este tipo de registo, embora não tenha sido a base no qual me apoiei para analisar o projecto e para constatar os benefícios que este teve para os alunos.

Foram registadas em vídeo duas aulas, uma de cada grupo de actividades. Estes registos serviram mais como referência à minha postura enquanto professora e observar na terceira pessoa as respostas dos alunos aos exercícios.

Num terceiro e último vídeo consta a apresentação final que se realizou no dia 11 de Junho, como foi já referido no final do capítulo anterior. Mais do que no registo das aulas, foi possível ter uma percepção diferente daquela que tive na altura da performance, na primeira pessoa. Esta foi talvez a maior utilidade deste tipo de registo, para poder tomar outra consciência, na terceira pessoa, do trabalho realizado com estes alunos que se revelou ter sido muito produtivo. Os alunos responderam muito bem aos estímulos visuais da minha direcção, e para além de estarem motivados com o repertório, a sua execução enquanto grupo foi muito coesa e demonstraram tanto nos momentos de entrada e saída de palco como no momento da performance uma atitude muito responsável e séria, mostrando assim a importância que teve aquele momento, não só para os pais mas para eles mesmos e para mim enquanto professora.

4.2 Questionários dos alunos

Relativamente à análise dos questionários realizados aos alunos – exemplo em anexo (**Anexo F**) –, estes foram feitos no final de cada actividade com o intuito de aferir o interesse/motivação, compreensão e dificuldade de realização da actividade. Foi feita uma primeira análise geral como mostra na **Tabela 2** e posteriormente uma análise mais pormenorizada das respostas a cada pergunta. Esta primeira análise geral é quantitativa e está descrita por sexo.

Actividade		P1: Gostaste do Jogo?						P2: Percebeste a explicação do Jogo?						P3: Foi fácil ou difícil?						P4: Gostavas de Repetir?					
		SIM			NÃO			SIM			NÃO			FÁCIL			DIFÍCIL			SIM			NÃO		
		M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Grupo I	1		7	7	1		1	1	7	8				1	7	8					7	7	1		1
	2		8	8	1		1	1	8	9				1	8	9					8	8	1		1
	3	1	8	9				1	8	9				1	8	9				1	8	9			
	4	1	8	9				1	8	9				1	8	9				1	8	9			
	5	2	8	10				2	8	10				2	8	10				1	8	9	1		1
	6	2	8	10				2	8	10				2	7	9		1	1	2	8	10			
Grupo II	1	2	8	10				2	8	10				2	8	10				1	8	9	1		1
	2	2	8	10				2	8	10				2	8	10				2	8	10			
	3	1	8	9	1		1	2	8	10				2	8	10					8	8	2		2
	4	1	7	8	1		1	2	7	9				2	7	9					7	7	2		2
	5	1	8	9				1	8	9					8	8	1		1	1	8	9			
	6	2	7	9				2	7	9				2	7	9				1	7	8	1		1

Tabela 2: Número de respostas dadas em cada actividade por variável.

O total de respostas foi também analisado como mostra na **Tabela 3**, sendo igualmente descrito por sexo.

	SIM			NÃO		
	M	F	T	M	F	T
P1: Gostaste do Jogo?	15	93	108	4	0	4
P2: Percebeste a explicação do Jogo?	19	93	112	-	-	-
P4: Gostavas de Repetir?	10	93	103	9	0	9
	FÁCIL			DIFÍCIL		
	M	F	T	M	F	T
P3: Foi fácil ou difícil?	18	92	110	1	1	2

Tabela 3: Número Total de respostas dadas em cada actividade por variável.

De seguida será feita uma análise detalhada às respostas obtidas a cada pergunta. Como é possível verificar o grupo de alunos que participaram nas actividades e responderam aos questionários foram dez, contudo, nem sempre estiveram todos presentes, tendo obtido um total de 112 respostas às actividades.

4.2.1 Análise das respostas dadas à pergunta nº1

Relativamente à pergunta nº1, esta era a única pergunta que tinha duas secções. Uma primeira com uma questão fechada e muito incisiva e uma outra questão aberta. Na questão fechada o número de alunos que manifestou ter gostado da actividade resume-se a um total de 108, sendo 93 femininos e 15 masculinos, o que corresponde a 96,43% (86,11% femininos e 13,89% masculinos).

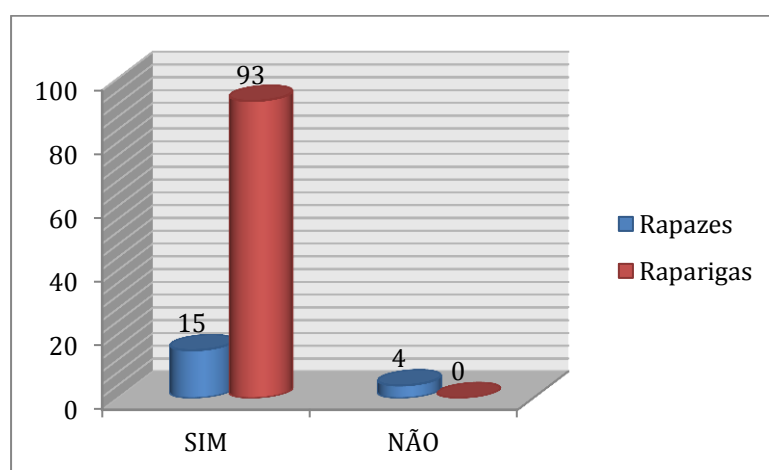


Gráfico 1: Pergunta 1 – Gostaste do Jogo?

É possível aferir no **Gráfico 1** que nesta questão nem todos os alunos gostaram de todas as actividades, sendo que as raparigas gostaram de todas as actividades; parte dos rapazes não gostaram da actividade 3 e 4 do grupo II; e nenhum rapaz gostou das actividades 1 e 2 do grupo I. No que concerne às respostas da questão aberta, os alunos indicaram diversos motivos por terem ou não gostado da actividade proposta. Das respostas mais significativas, foi possível compilar na seguinte tabela (**Tabela 4**):

		SIM, porquê?	NÃO, porquê?
GI	A1	Porque foi divertido, engraçado, muito bonito e estivemos juntos. Porque estivemos a cantar, rodar e a brincar.	Porque parecia um jogo de bebés.
	A2	Porque foi giro e engraçado. Porque estivemos a dançar, saltar e a fazer uma roda. Porque é uma forma divertida de aprendermos.	Porque parecia um jogo de bebés.
	A3	Porque é um jogo que nos desafia para estarmos sempre atentos. Porque foi giro e muito divertido, aproveitamos para bater palmas. Porque batemos a pulsação.	-
	A4	Porque foi divertido e engraçado. Porque cantei o hino à alegria. Porque me ajuda a manter o ritmo.	-
	A5	Porque foi divertido; era giro imitar os animais; dá-nos muita coordenação	-
	A6	Porque foi engraçado e divertido; é um jogo de que gosto; podemos saltar; é uma forma divertida para marcar os tempos e a pulsação.	-
GII	A1	Porque fizemos um jogo de forte e piano; foi giro; foi divertido;	-
	A2	Porque foi divertido, giro e engraçado; fizemos coisas finas, graves e normais; foi um jogo de sons; é uma forma divertida de saber o grave e agudo.	-
	A3	Porque nos divertimos a andar em biquinhos dos pés e a deslizar pelo chão; ajudou-me a saber distinguir o staccato do legato.	Porque só fizemos duas coisas.
	A4	Porque é uma forma divertida de conseguir dividir as frases; Tocámos a música da estrelinha; Dançámos com a música da estrelinha e foi muito giro, divertido e engraçado.	Porque só fazíamos a mesma coisa.
	A5	Porque foi divertido, fizemos um jogo que gosto, era confuso; Porque demos uma coisa nova; Porque foi música e eu adoro música; Porque é uma forma diferente de aprender as tonalidades.	-
	A6	Porque foi diferente, engraçado e divertido; batíamos palmas; nunca tinha feito nada igual.	-

Tabela 4: Respostas abertas à questão nº1.

Nesta questão aberta, é possível perceber as razões que levaram os alunos a gostarem ou não das actividades. É possível concluir que os elementos femininos gostaram de todas as actividades por diversos motivos, embora o motivo que parece ser mais imperativo é o facto de ser “diferente”, “divertido” e “engraçado”. Apenas quatro actividades desagradaram um elemento masculino. No primeiro grupo, a actividade 1 e 2, talvez pela facilidade, não foi suficiente para cativar o aluno. No segundo grupo, destacam-se pela negativa as actividades 3 e 4, devido à repetição das mesmas e porque apenas faziam “a mesma coisa” ou “duas coisas”. Contudo, é

preciso realçar que cada aluno é um caso individual, com circunstâncias e realidades diferentes uns dos outros, e isso influencia as reacções que têm perante uma situação. A questão do sexo é também outro indicador das diferentes realidades e pensamentos. O que cativa e motiva os rapazes não é o mesmo que cativa e motiva as raparigas, e como tal é preciso contar com esta disparidade, que se reflete claramente na análise destas actividades.

4.2.2 Análise das respostas dadas à pergunta nº2

Relativamente à pergunta nº2 todos os alunos manifestaram ter compreendido a explicação da actividade o que se resume a um total de 112, 93 femininos e 19 masculinos, que corresponde a 100%.

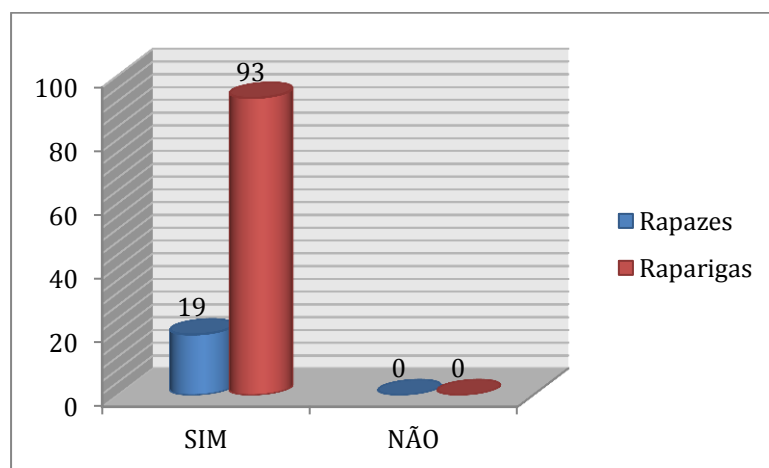


Gráfico 2: Pergunta 2 – Percebeste a explicação do jogo?

É possível aferir no **Gráfico 2** que nesta questão todos os alunos conseguiram perceber a explicação da actividade.

4.2.3 Análise das respostas dadas à pergunta nº3

Relativamente à pergunta nº3, o número de alunos que manifestou facilidade na execução da actividade resume-se a um total de 110, sendo 92 femininos e 18 masculinos, o que corresponde a 98,21% (83,64% femininos e 16,36% masculinos).

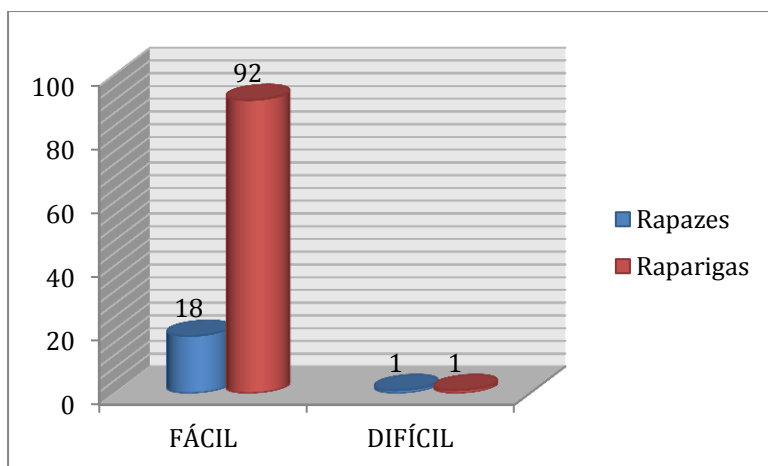


Gráfico 3: Pergunta 3 – Foi fácil ou difícil?

É possível aferir no **Gráfico 3** que nesta questão nem todos os alunos demonstraram facilidade na execução de todas as actividades, sendo que do total apenas dois alunos sentiram dificuldade. Na actividade 6 do grupo I uma rapariga teve dificuldade, e na actividade 5 do grupo II um rapaz teve dificuldade.

4.2.4 Análise das respostas dadas à pergunta nº4

Relativamente à pergunta nº4, o número de alunos que manifestou vontade em repetir a actividade resume-se a um total de 103, sendo 93 femininos e 10 masculinos, o que corresponde a 91,96% (90,29% femininos e 9,71% masculinos).

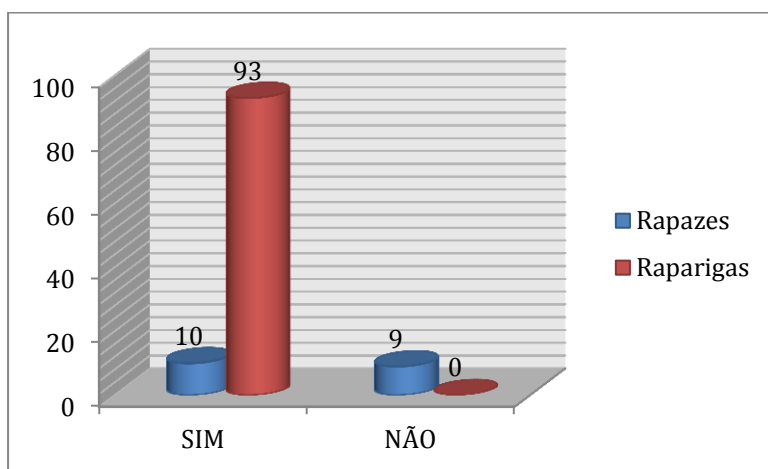


Gráfico 4: Pergunta 4 – Gostavas de repetir?

É possível verificar no **Gráfico 4** que nesta questão nem todos os alunos demonstraram vontade em repetir a actividade, sendo que as raparigas gostariam todas de repetir as actividades e que parte dos rapazes não gostaria de repetir a actividade 5 do grupo I e as actividades 1 e 6 do grupo II; e por fim, nenhum rapaz gostaria de repetir as actividades 1 e 2 do grupo I e as actividades 3 e 4 do grupo II.

4.2.5 Análise final

Esta análise final parece-me pertinente não só como reflexão mas também para permitir uma relação dos dados que resultaram desta análise pormenorizada.

No geral, todos os alunos demonstraram compreender claramente as actividades apresentadas e propostas em aula. Contudo, nem todos demonstraram facilidade na realização das mesmas, embora seja uma percentagem pequena de 1,79%.

A maioria dos alunos gostou das actividades, o correspondente a uma percentagem de 96,43%, mas nem todas as actividades manifestaram interesse aos alunos ao ponto de quererem repetir, sendo o correspondente percentual de 8,04%.

Penso ser ainda pertinente fazer uma análise por grupos de actividades. Como tal, no que concerne ao primeiro grupo de actividades – actividades preparatórias –, as duas primeiras não foram de interesse para os elementos masculinos por serem demasiado fáceis e pouco motivantes. A actividade 5, embora todos os alunos tenham gostado, um dos elementos masculinos não manifestou interesse em repeti-la. A última actividade revelou-se de alguma dificuldade para um dos elementos femininos, correspondente a uma percentagem 12,5% dos elementos femininos e a uma percentagem de 10% no total do grupo.

Relativamente ao segundo grupo de actividades – actividades específicas –, a primeira actividade não demonstrou interesse de ser novamente realizada por parte de um dos elementos masculinos, o que corresponde a uma percentagem de 10% no total do grupo, embora todos os alunos tenham gostado da actividade. Nas actividades 3 e 4, parte dos elementos masculinos, correspondente a 10% do total do grupo, não gostou da actividade. Contudo, nenhum dos elementos masculinos gostaria de repetir a actividade. Na actividade 5, um dos elementos masculinos manifestou dificuldade na realização da mesma, correspondente a uma percentagem de 10% no total do grupo. Na última actividade um dos rapazes não gostaria de repetir, embora tenha gostado da actividade.

Em suma, parece-me pertinente afirmar que no segundo grupo de actividades, onde foram trabalhadas competências mais específicas, foi onde os alunos demonstraram menor desejo de repetir as actividades, em particular os elementos masculinos. É possível concluir que ao nível da motivação e interesse as raparigas estavam mais motivadas e interessadas, não tendo sido tão apelativas aos rapazes, embora estes constituam uma percentagem minoritária, correspondente a 20% do total do grupo. No que concerne a compreensão, esta foi de 100%, o que conclui sucesso total na apresentação das actividades e eficácia na comunicação com o público-alvo. Por fim, na facilidade das tarefas desenvolvidas, apenas em duas actividades foram manifestadas dificuldades, o que conclui que na maioria as actividades propostas não eram de muita dificuldade para os alunos. A falta de interesse por parte dos elementos masculinos, pode ainda prender-se com o facto do grau de dificuldade não ser elevado, o que faz com o que os rapazes não se sintam tão desafiados na realização das mesmas.

4.3 Questionário geral dos professores

Este grupo de questionários – encontra-se um exemplo em anexo (**Anexo G**) – foram realizados com o objectivo de avaliar qual o conhecimento por parte da disciplina de Instrumento dos professores da Escola de Música São Teotónio, escola onde o projecto foi implementado, sobre o método de Dalcroze e ao mesmo tempo qual a importância que os docentes dão à prática musical em conjunto na Iniciação Musical. Foi feita uma primeira análise geral e posteriormente uma análise mais pormenorizada das respostas a cada pergunta.

O grupo de professores implicados pertencem a três grupos disciplinares: Grupo de Cordas (constituído pela Guitarra Clássica, Violino, Violeta e Violoncelo); Grupo de Sopros (constituído pela Flauta Transversal, Flauta de Bisel, Oboé, Clarinete, Saxofone, Trompete e Bateria); Grupo de Teclas (constituído pelo Piano e Órgão).

O corpo docente da disciplina de Instrumento é constituído por dezassete professores, sendo a distribuição destes pelos grupos disciplinares apresentada na seguinte tabela (**Tabela 5**):

Grupo Disciplinar	Instrumento	Nº
Grupo de Cordas	Guitarra Clássica	2
	Violino	1
	Violino e Violeta*	1
	Violoncelo	1
Grupo de Sopros	Flauta Transversal	1
	Flauta de Bisel	1
	Oboé	1
	Clarinete	1
	Saxofone	2
	Trompete	1
	Bateria	1
Grupo de Teclas	Piano	3
	Órgão	1
TOTAL		17

Tabela 5: Lista quantitativa de docentes da disciplina de Instrumento discriminada por grupo disciplinar e instrumento.

*Um dos professores que lecciona Violino também lecciona Violeta.

Como é possível observar, o maior número de professores é do Grupo de Sopros, sendo constituído por oito professores, seguindo-se o Grupo de Cordas com cinco professores, e por fim o Grupo de Teclas com quatro professores. Do total de professores, nove são do sexo feminino e oito do sexo masculino.

De seguida temos uma análise quantitativa das perguntas número dois à número cinco.

P2: Está familiarizado com o método de Dalcroze e as suas aplicações?	SIM			NÃO		
	6			8		
P3: Como classifica a importância da prática de conjunto na iniciação para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos?	Prejudicial	Irrelevante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Imprescindível
	-	-	-	2	9	3
P4: Considera que a aprendizagem em grupo contribui para desenvolver e consolidar competências extramusicais?	SIM			NÃO		
	14			-		
P5: No seu trabalho enquanto docente estimula a prática de conjunto com os alunos	SIM			NÃO		
	13			1		

Tabela 6: Número Total de respostas dadas em cada actividade por variável.

À semelhança da análise dos questionários realizados aos alunos, será feita uma análise detalhada a cada resposta obtida às respectivas perguntas. Relativamente ao número de docentes que realizaram o questionário, foram considerados dezasseis dos dezassete apresentados na **Tabela 6**, uma vez que eu estou incluída na mesma leccionando Violino e Violeta.

4.3.1 Análise das respostas dadas à pergunta nº1

Relativamente à pergunta nº1, os docentes apresentaram ter uma experiência profissional no ensino especializado da música entre dois a vinte e oito anos. Uma vez que temos um âmbito de respostas tão alargado, pareceu-me pertinente agrupá-las em três patamares diferentes: dos 2 aos 5 anos de experiência; dos 6 aos 15 anos de experiência; e com 16 ou mais anos de experiência.

De um total de dezasseis docentes, seis encontram-se no primeiro patamar, correspondendo a 37,5%; sete encontram-se no segundo patamar, correspondendo a 43,75%; e por fim, três encontram-se no terceiro patamar, correspondendo a 18,75%.

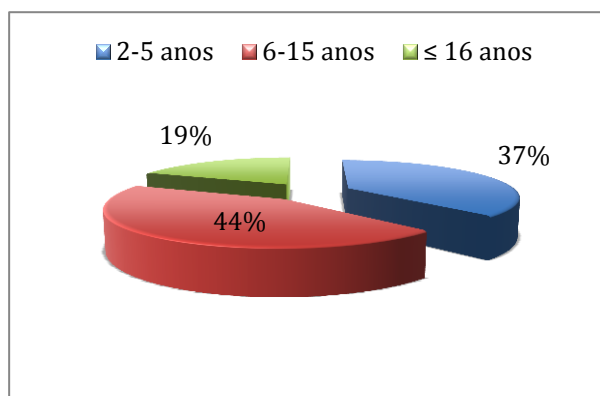


Gráfico 5: Pergunta 1 – Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música? (geral).

Como é possível constatar no **Gráfico 5**, o maior número de professores encontra-se no patamar dos 6 aos 15 anos de experiência no ensino artístico especializado da música. Por outro lado, o menor número de professores encontra-se no patamar dos 16 anos ou mais de experiência.

Contudo, é ainda pertinente fazer esta selecção também por grupo disciplinar. Posto isto, no Grupo Disciplinar de Cordas com um total de quatro docentes – o que corresponde a 25% do total do corpo docente da disciplina de Instrumento –, dois encontram-se no primeiro patamar, os outros dois no segundo patamar, e nenhum no terceiro patamar; correspondendo a uma percentagem de 50% para cada um do primeiro e segundo patamar.

No Grupo Disciplinar de Sopros, estão presentes oito professores – o que corresponde a 50% do total do corpo docente da disciplina de Instrumento –, três encontram-se no primeiro patamar, outros três no segundo patamar, e os restantes dois no terceiro patamar; correspondendo a uma percentagem de 37,5% para o primeiro e segundo patamares e 25% para o último patamar.

No Grupo Disciplinar de Teclas com um total de quatro docentes – o que corresponde a 25% do total do corpo docente da disciplina de Instrumento –, um encontram-se no primeiro patamar, dois no segundo patamar, e um no terceiro patamar; correspondendo a uma percentagem de 25%, 50% e 25% para cada um dos patamar, respectivamente por ordem crescente.

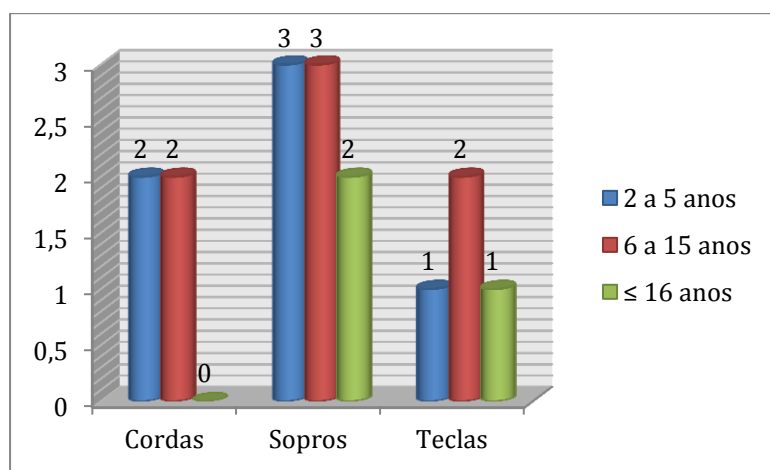


Gráfico 6: Pergunta 1 – Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música? (discriminado)

É possível aferir pelo **Gráfico 6** que a maioria dos professores de qualquer patamar é do Grupo Disciplinar de Sopros. No primeiro patamar são três os professores de Sopros, o que corresponde a 50%, sendo que os professores de Cordas são dois, que corresponde a 33,(3)% e de Teclas um professor, que corresponde a 16,(6)%. No segundo patamar os professores de Sopros são novamente três, o que corresponde a 42,86%, e os de Cordas e de Teclas cada um com dois professores, o que corresponde a 28,57% cada um. No último patamar temos dois professores de Sopros, o que corresponde a 66,(6)% e um professor de Teclas 33,(3)%.

4.3.2 Análise das respostas dadas à pergunta nº2

Relativamente à pergunta nº2, os professores que estão familiarizados com o método de Dalcroze são sete de um total de dezasseis, o que corresponde a 43,75%. Continuando a fazer referência aos diferentes Grupos Disciplinares, três professores do Grupo de Cordas responderam estar familiarizados com o método, o que corresponde a 42,86%; dois professores do Grupo de Teclas também responderam afirmativamente à pergunta nº2, o que corresponde a 28,57%; e por fim, também dois professores do Grupo de Sopros responderam estar familiarizados com o método implementado, o que corresponde a 28,57%.

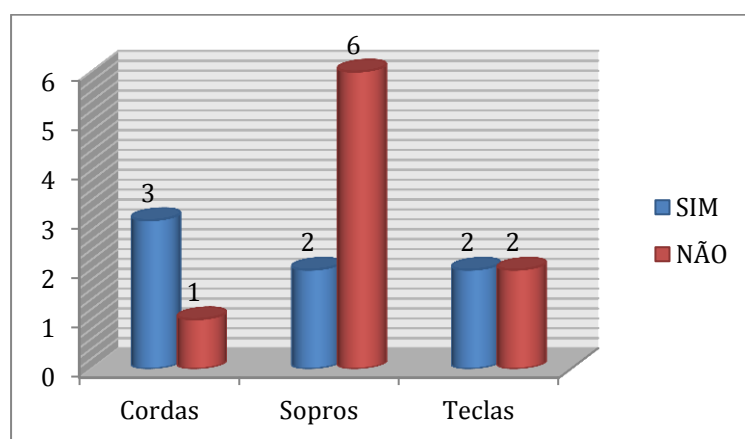


Gráfico 7: Pergunta 2 – Está familiarizado com o método de Dalcroze e as suas aplicações?

É possível verificar no **Gráfico 7** que o Grupo de Cordas, é o que se encontra mais familiarizado com o método de Dalcroze e as suas aplicações, e por oposição, o Grupo de Sopros, o menos familiarizado. Esta categorização por grupos disciplinares parece-me pertinente uma vez que os alunos que participaram neste projecto são alunos de violino e portanto, pertencentes ao grupo das cordas, que por coincidência é o grupo mais familiarizado com o método aplicado.

4.3.3 Análise das respostas dadas à pergunta nº3

Relativamente à pergunta nº3, embora seja uma pergunta com algumas possibilidades de resposta, só foram utilizados três campos: “Importante”, “Muito Importante” e

“Imprescindível”. Posto isto, foram dois o número de docentes que classificaram a importância da prática de conjunto na iniciação para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos “Importante”, o que corresponde a 12,5%; onze os que classificaram “Muito Importante”, o que corresponde a 68,75%; e três os que classificaram “Imprescindível”, o que corresponde a 18,75%.

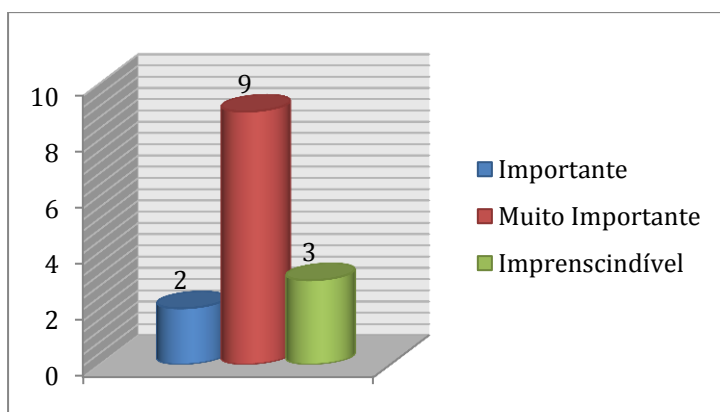


Gráfico 8: Pergunta 3 – Como classifica a importância da prática de conjunto na iniciação para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos?

Como se verifica no **Gráfico 8** a maioria dos professores considerou que a prática de conjunto na iniciação é muito importante para desenvolver técnica e musicalmente os alunos. Para além disso é pertinente referir que é maior o número de professores que classificam como imprescindível do que os que classificam de apenas importante, o que vem favorecer a importância da prática de conjunto.

4.3.4 Análise das respostas dadas à pergunta nº4

Esta pergunta e a número cinco consistem em duas secções. A primeira com um resposta fechada e a segunda com resposta aberta. Analisemos primeiro a resposta fechada. Todos os docentes responderam que a aprendizagem em grupo desenvolve e consolida competências extramusicais, o que corresponde a 100% de respostas afirmativas.

No que concerne às respostas da pergunta aberta, foram diversas as competências extramusicais apontadas pelos docentes. O ponto mais focado foram as competências sociais. Todos os

professores referiram o factor social como a competência extramusical desenvolvida, fazendo referência a expressões como vivência de grupo, trabalho de equipa, competição saudável, entre-ajuda, respeito pelo outro, comunicação, entre outras similares. Outro grupo de competências foram as competências de trabalho, fazendo alusão em particular à auto-crítica, concentração e atenção. Por fim, um último grupo de competências, que correspondem às pessoais, incluem a criatividade, responsabilidade, controlo da ansiedade e o respeito como valor moral.

Todas as competências referidas vão ao encontro dos benefícios da música de conjunto, e realmente só vem confirmar o que já era um facto, que é a importância da música de conjunto não só para desenvolver as crianças enquanto músicos mas também enquanto indivíduos inseridos numa sociedade.

4.3.5 Análise das respostas dadas à pergunta nº5

À semelhança da pergunta nº4, esta questão tem também duas secções, uma de resposta fechada e outra de resposta aberta. Começando pela análise à pergunta fechada, foram quinze os professores que responderam afirmativamente à questão, correspondendo a 93,75%. Um professor respondeu negativamente pois justificou não ter alunos de iniciação neste ano lectivo.

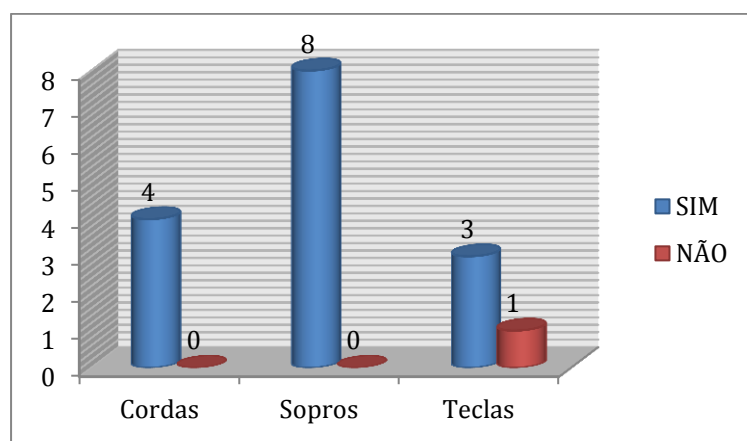


Gráfico 9: Pergunta 5 – No seu trabalho enquanto docente estimula a prática de conjunto com os alunos?

É possível constatar no **Gráfico 9** que todos os professores, à excepção de um, estimulam a prática de conjunto, o que é um valor bastante significativo.

Antes de analisar a resposta aberta é preciso ter em consideração que o plano curricular de iniciação na escola onde o Projecto Educativo foi implementado, conta com aulas de instrumento com grupos de dois alunos, mas que devem trabalhar individualmente o repertório específico de cada um. Contudo, todos os professores promovem a música de conjunto, particularmente através da música de câmara (duos e trios), seja entre alunos do mesmo nível de aprendizagem ou de níveis diferentes ou então com o próprio professor. Para além disso, alguns professores preparam também peças com toda a classe de iniciação a serem apresentadas no final do período, assim como realizam ensaios de naipe – que funcionam como complemento às orquestras.

As respostas a esta pergunta mostram que, realmente, cada vez mais os professores de instrumento, pelo menos naquela escola, estão a direccionar o ensino para as aulas de grupo. Contudo, é necessário ter presente que todo este trabalho não substitui a qualidade e rigor técnico da aula individual, funcionando as aulas de grupo e o trabalho de grupo como complemento ao trabalho individual.

4.3.6 Análise Final

A primeira pergunta prende-se com o facto de conhecer a experiência no ensino por parte do corpo docente da disciplina de Instrumento, para compreender, de facto, as ideologias dos professores a que vamos ao encontro no ambiente da escola. Como foi possível constatar, é um corpo docente bastante diverso e com um âmbito de experiência no ensino especializado da música muito abrangente. Isso sugere também alguma diversidade nos métodos de ensino que podem variar entre grupos disciplinares e mesmo entre professores do mesmo instrumento. Contudo, é importante compreender que independentemente do trabalho individual e da maneira de ser de cada professor, a música é uma só linguagem e que pode ser trabalhada e abordada de diversas formas.

A pertinência da segunda questão relaciona-se com o conhecimento ou não de Dalcroze e do seu método por parte dos docentes da escola onde o projecto foi implementado. Realmente é curioso que com uma diversidade tão grande de professores de instrumento e num século em que a tecnologia é a nossa maior ferramenta, mais de metade dos docentes não sabem da existência do contributo de Dalcroze para o ensino da música. Este é um método que iniciou as primeiras abordagens no início do século XIX, e é insólito não ser do conhecimento da maioria dos professores.

As perguntas nº 3, 4 e 5 focam-se na música de conjunto e na aprendizagem musical na iniciação, a sua importância e contributo para os alunos e por fim tentar perceber se de facto os docentes tentam implementar esse conceito no seu trabalho periódico. Como já foi referido na análise a estas questões, as respostas foram ao encontro da premissa abordada no capítulo 1 deste Projecto Educativo, que é a importância da música de conjunto na aprendizagem das crianças. Foi possível constatar que os professores consideram muito importante e até imprescindível o trabalho de conjunto nas crianças ao nível instrumental e não só. Para além disso é de extrema importância não só para o crescimento do aluno enquanto músico mas também como pessoa inserida numa sociedade. E de facto o que é considerado muito importante é realmente posto em prática, sendo desenvolvido com um esforço por parte do professor muitas vezes extra aulas e sem qualquer tipo de remuneração.

Reflexão Final

Todo o processo de concepção do Projecto Educativo, desde a recolha de informação, passando pela implementação do projecto e exploração do método até à redacção final foi de grande importância para o meu crescimento enquanto professora e enquanto pessoa. Todo este moroso processo fez com que procurasse e elaborasse cada vez mais estratégias para ensinar, de uma forma diversificada e criativa. Com este projecto tive realmente a oportunidade, embora superficialmente, de explorar este método e de trazer até aos alunos vivências que não poderiam ter aprendido de outra forma.

Ao olharmos para uma partitura vemos figuras e desenhos sobre um pentagrama, que colocadas de uma determinada maneira por uma determinada ordem têm um significado específico. O mesmo acontece com as letras, que formam palavras, frases e posteriormente parágrafos. Desde crianças que somos estimulados para falar e comunicar, e isso começa a tornar-se algo usual, natural, espontâneo, e que não requer esforço. E como naturalmente comunicamos com a nossa língua mãe, naturalmente deveríamos ser capazes de fazer o mesmo musical, se formos estimulados para isso. O meio para atingirmos essa “naturalidade” é através do movimento corporal. Ao tentarmos transportar para uma aula de música os movimentos que são normais e usuais para o corpo, estamos a transformar a música em algo natural e espontâneo em nós, e esse é o principal objectivo. Foi, de facto, uma tarefa difícil habituar os alunos a movimentos e actividades que, por um lado, são recorrentes no corpo, até mesmo do quotidiano mas que por outro lado, não são utilizadas nas aulas de música.

Posso também considerar que este projecto foi também o impulso que precisava para desenvolver um trabalho que sempre me despertou curiosidade. O modo como as crianças reagem de uma maneira tão criativa e espontânea, e a relação que consigo desenvolver com elas desafiou-me a explorar algumas estratégias menos utilizadas no ensino do violino. É também um objectivo pessoal continuar a tentar promover o trabalho em conjunto com os alunos, e ao mesmo tempo integrar também no ensino individual do instrumento alguns dos princípios de Dalcroze.

BIBLIOGRAFIA

Livros

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (1994) *Foundations of Music Education* (2ª ed.). Nova Iorque: Schirmer Books.
- Berchtold, A. (2000, 2005) *Emile Jaques-Dalcroze et son temps*. Suíça: Editions L'Age d'Homme.
- Caldwell, J. T. (1995). *Expressive singing: Dalcroze eurhythmics for voice*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Campbell, P. S. (1991). "Music Learning in the Ensemble Setting" in Patricia Shehan Campbell (Ed.), *A Cross-Cultural Guide to Music Teaching* (pp. 245-275). Nova Iorque: Schirmer Books.
- Choksy, A. & Gillespie, W. (1986) *Teaching Music in the Twentieth Century*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Colwell, R. & Hewitt, M. (2011). *The Teaching of Instrumental Music* (4ª ed). Boston: Prentice Hall.
- Findlay, Elsa (1971). *Rhythm and Movement: Applications of Dalcroze Eurhythmics*. E.U.A.: Summy-Birchard Music.
- Gordon, Edwin E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2000). *Instrumental Teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Berlim: Heinemann.

- Hallam, S. (2011) Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford Handbook of Psychology of Music*. (capítulo 27). Oxford University Press.
- Haward, L. W. & Ring, R. (2002). “Émile Jaques-Dalcroze” in Sadie, Stanley (ed), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: McMillan.
- Humphreys, J., May, W. & Nelson, D. (1992). Research on Music Ensembles. In Richard Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova Iorque: Schirmer Books.
- Jaques-Dalcroze, E. (1967). *Rhythm, Music, and Education*”. Redcourt, Inglaterra: The Dalcroze Society.
- Ley, Brian. (2004a). The dynamics of group teaching. In Anthony Marks (Ed.), *All Together! -Teaching music in groups* (pp. 4-11). London: ABRSM.
- Ley, Brian. (2004b). The art of teaching in groups. In Anthony Marks (Ed.), *All Together! -Teaching music in groups* (pp. 12-22). London: ABRSM.
- Mark, M. L. (1986). *Contemporary music education* (2ªed.). New York: Schirmer Books
- Menuhin, Y. & Primerose, W. (1991). Violin and Viola. Londres: Yehudi Menuhin music guides.
- Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Seashore, C. E. (1967). *Psychology of Music*. Nova Iorque: Dover.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition: the development of thought in sound*. Nova Iorque: Columbia University Press.

- Schnebly-black, J. & Moore, S. (1997). *The Rhythm Inside – Connecting, body, mind and spirit through music*. Portland, Oregon: Rudra Press.
- Scott-kassner, C. (1992). Research on Music in Early Childhood. In Richard Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova Iorque: Schirmer Books.
- Sloboda, J. A. (1994). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press
- Weerts, R. (1992). Research on the Teaching of Instrumental Music. In Richard Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova Iorque: Schirmer Books.
- Yelin, J. (1990) *Movement That Fits – Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*. E.U.A.: Summy-Birchard Music.

Artigos

- Crouch, S. (2006, Janeiro) Keeping the beat – Movement Activities for Learning-Disabled Piano Students, 55 (3), 22-25.
- Gilbert, R. (1995). Small Groups in Music Lessons – Creativity or Cacophony? *Research Studies in Music Education*, 5(1), 24-31.
- Gipson, A. M. (2005). “Group Lesson = Positive Results”. *American Music Teachers*, 55 (3), 18-21
- Hewitt, A. (2004). Students’ Attributions Of Sources Of Influence On Self-Perception In Solo Performance in Music. *Research Studies in Music Education*, 22, 42-58
- Kettle, D. (2004, Maio). “Move to Music”. *The Strad*, pp 64-67.
- Loebel, K. (1977). Classical Music Instrumentalist. *Music Educators Journal*, 63(7), 81-84

- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Chapter 1: Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23 (1)
- Seitz, H. (1940) Vocal and Instrumental Integration. *Music Educators Journal*, 27(3), 27-28
- West, T. & Rostvall, A. (2003). A study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of music Education*, (1), 16-29.

Teses/Dissertações

- Afonso, Ludovic (2010). *A Implementação do Método Suzuki para Violino em Portugal: Três Estudos de Caso*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bravo, Agnese (2011). *Jogos Didáticos para Iniciação à Prática de Orquestra de Cordas*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Costa, Marta (2015). *Para que servem as gavetas? Atividades criativas nas aulas de guitarra*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, André (2015) *A importância da prática de orquestra no ensino especializado da música*. Tese de doutoramento em música, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Trindade, Alexandra (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Anexos

ANEXO A | Pedido à Direcção da Escola de Música para Implementação do Projecto¹³

Rythmique: aplicação do método à iniciação do violino em conjunto

No seguimento do projeto desenvolvido no ano letivo passado (2012/2013) com os alunos de iniciação de violino, venho por este meio propor a continuidade do mesmo para o próximo ano letivo 2013/2014. Atualmente estou a frequentar o Mestrado em Ensino de Música – vertente de violino – da Universidade de Aveiro, sendo que uma das disciplinas será o Projeto Educativo. Este projeto consiste na escolha de uma temática na área do ensino da música e a sua aplicação prática e posterior elaboração de um documento escrito. A temática por mim proposta intitula-se “*Rythmique: aplicação do método à iniciação do violino em conjunto*”, sendo por isso necessário realizar uma aplicação prática com os alunos de iniciação de violino em classe de conjunto. Este projeto é não só a base do meu Projeto Educativo, mas também uma mais-valia para os alunos que iniciam o seu percurso da escola de música expandirem a sua aprendizagem musical tanto a nível do trabalho em conjunto no seu instrumento como também na motivação que a música em conjunto proporciona para as aulas individuais.

Datas:

O projeto será desenvolvido durante o 2º e 3º períodos letivos, e como tal terá início no dia 7 de janeiro de 2014 e término no dia 24 de junho de 2014.

Para além das aulas os alunos deverão realizar pelo menos uma apresentação pública.

Destinatários:

Alunos de iniciação de violino do 3º e 4º anos (que tenham pelo menos um ano de iniciação de violino).

Horário:

Terças-feiras – 16h30 às 17h15

Este horário foi definido tendo em conta a disponibilidade da maioria dos alunos de violino (turma do 3ºano) no sentido de assegurar um número mínimo de participantes. Como tal, todos os alunos das restantes turmas da Escola de Música (4ºI e E2) que manifestarem interesse em participar no projeto, poderão fazê-lo caso os seus respetivos horários escolares o permitirem.

Os alunos de violino que integrarem o projeto passarão a ter a disciplina de classe de conjunto e posterior avaliação na orquestra de violinos de iniciação.

Sala:

Sala 5 da Escola de Música.

Coimbra, 10 dezembro 2013

Ana Sofia Saraiva Grilo

¹³ Este documento foi entregue à direcção da EMST e como tal está ao abrigo do novo acordo ortográfico. Embora só seja obrigatório por lei a aplicação do mesmo a partir de 13 de maio de 2015, a EMST e o CST iniciaram a sua implementação no ano lectivo 2012/2013.

ANEXO B | Consentimento Informado¹⁴

Exmos. Encarregados de Educação,

Venho por este meio informar que irei dar continuidade ao projeto implementado no ano letivo anterior (2012/2013) com os alunos de iniciação de violino. Este projeto será a base da concepção e desenvolvimento do meu Projeto Educativo que estou a desenvolver na Universidade de Aveiro – inserido no Mestrado em Ensino de Música –, consistindo na formação de um ensemble/orquestra de violinos com os alunos de iniciação. Este será também uma mais valia para os alunos que poderão expandir a sua aprendizagem musical noutros níveis, sendo ainda uma motivação para o estudo do instrumento e para as aulas individuais.

Esta aula decorrerá às terças-feiras das 16h30 às 17h15. Na escolha do horário foi tida em consideração a disponibilidade da maioria dos alunos e como tal irá substituir a aula de coro dos alunos do 3º ano, pelo que estes alunos serão avaliados ao ensemble de violinos como classe de conjunto.

No dia 17 de dezembro (terça-feira) entre as 16h30 e 17h15 irei estar disponível para esclarecimento de eventuais dúvidas ou através do seguinte e-mail: sofiagrilo@gmail.com.

Os melhores cumprimentos,

(Profª. Sofia Grilo)

Eu, _____ Encarregado de Educação
do(a) aluno(a) _____ do _____ ano,
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar no Projeto de
Ensemble de violinos de iniciação.

Data: _____ Assinatura: _____

Contacto _____

¹⁴ Este documento foi entregue aos encarregados de educação da EMST e como tal está ao abrigo do novo acordo ortográfico. Embora só seja obrigatório por lei a aplicação do mesmo a partir de 13 de maio de 2015, a ESMT e o CST iniciaram a sua implementação no ano lectivo 2012/2013.

ANEXO C | Informação detalhada do Projecto entregue aos Pais¹⁵

“*Rythmique*: aplicação do método à iniciação do violino em conjunto”

Do plano curricular do mestrado em ensino de música da Universidade de Aveiro, o Projeto Educativo é um das disciplinas que o integram. Este projeto consiste na escolha de uma temática na área do ensino da música e a sua aplicação prática e posterior realização de um documento escrito.

OBJETIVO

O objetivo principal será aplicar uma série de exercícios do método de Dalcroze que será aplicado em cada uma das aulas de grupo. Os exercícios são doze e estão divididos em dois grupos de seis: atividades preparatórias e atividades específicas.

RELEVÂNCIA

Este projeto não só é a base de realização e desenvolvimento do meu Projeto Educativo, como é também uma mais valia para os alunos que iniciam o seu percurso na escola de música. Em conjunto poderão expandir a sua aprendizagem musical noutros níveis, sendo ainda uma motivação para o estudo do instrumento e para as aulas individuais.

ESTRUTURA

O projeto decorrerá em três fases:

- 1) Recolha de informação, revisão bibliográfica e elaboração dos materiais;
- 2) Recrutamento de participantes e aplicação prática;
- 3) Análise dos resultados e redação do documento (recurso ao vídeo).

IMPLEMENTAÇÃO

Tempo de aula	45 minutos
Horário	Terçaa-feira, das 16h30 às 17h15
Duração do projeto	2º e 3º períodos (total de 16 aulas)
Participantes	Entre 10 a 15 alunos de níveis de desenvolvimento diferentes. Faixa etária entre os 8 e 10 anos, a frequentar o curso de iniciação em violino.

CONTACTOS

Prof. Sofia Grilo: 919515149 ou sofiagrilo@gmail.com

¹⁵ Este documento foi entregue aos encarregados de educação da EMST e como tal está ao abrigo do novo acordo ortográfico. Embora só seja obrigatório por lei a aplicação do mesmo a partir de 13 de maio de 2015, a ESMT e o CST iniciaram a sua implementação no ano lectivo 2012/2013.

ANEXO D | Plano de Actividades

I – A1	7.01.2014
Resumo	<p>- A professora canta a canção com a ajuda do instrumento (primeiro com o piano e depois com o violino);</p> <p>- Os alunos dispersam-se pela sala e a professora explica a actividade;</p> <p>- Com a professora os alunos cantam a música até formarem novamente o círculo. Repetir novamente até conseguirem formar o círculo o mais rápido possível;</p> <p>Nota: Cada vez que se inicia o jogo direccionar os alunos para sítios diferentes (sentados, junto à parede, junto ao piano,...).</p>
Competências	Interacção; compreensão visual e auditiva; noção de espaço.
Objectivos	<p>- Aprender a formar um círculo cooperando uns com os outros;</p> <p>- Promover o trabalho em conjunto e a dinâmica de grupo.</p>
Materiais	<p>- Violino e piano;</p> <p>- Partituras.</p>
I – A2	14.01.2014
Resumo	<p>A professora pede aos alunos para formarem um círculo igual à actividade da aula passada;</p> <p>- Dentro do círculo pede que identifiquem o braço/ombro direito e o virem para si (para o interior do círculo). É marcado um padrão rítmico (longa-longa-longa-longa) para os alunos caminharem no sentido dos ponteiros do relógio;</p> <p>- Ao parar de marcar o ritmo os alunos param. É pedido que se rodem para o sentido contrário, ou seja, com o ombro esquerdo virado para o lado de dentro;</p> <p>- É marcado novo padrão rítmico para o sentido contrário ao dos ponteiros do relógio (curta-curta-curta-curta-longa-longa);</p> <p>- A professora alterna os padrões. O ideal será que os alunos consigam manter um tempo regular e de conjunto entre todos fazendo as mudanças de direcção sem se atropelarem e esbarrarem uns contra os outros;</p> <p><u>Variações do exercício:</u></p> <p>- Alternar a direcção usando a marcação da pulsação nas diferentes cordas (sol e mi);</p> <p>- Alternar a direcção usando a música da “Estrelinha” para andarem no sentido dos ponteiros do relógio e a variação para o sentido contrário;</p> <p>- Ao sinal alternar a direcção com andar (sentido dos ponteiros do relógio) e correr/pular (sentido contrário ao dos ponteiros do</p>

Competências	relógio).
Objectivos	Interacção; compreensão visual e auditiva; noção de espaço.
	- Aprender a movimentar-se como grupo na mesma direcção;
	- Promover o trabalho de conjunto e a dinâmica de grupo.
Materiais	Violino

I – A3	21.01.2014
Resumo	<p>- É pedido aos alunos que se sentem em meia lua – em distribuição de orquestra;</p> <p>- A professora marca uma pulsação regular e pede aos alunos que batam palmas juntamente com a pulsação. Quando a pulsação parar os alunos também param de bater palmas;</p> <p>- Fazer variações de sons (cordas diferentes, ou notas diferentes) e de tempo (mais rápido e mais lento). Perguntar aos alunos se houve alguma diferença ou no timbre ou no tempo. É importante ter em atenção se as palmas expressam o tempo que está a ser executado (movimentos maiores ou mais pequenos).</p> <p>Variações do exercício:</p> <p>- Realizar o mesmo exercício mas utilizando uma música conhecida como “O Balão do João”, ”Estrelinha”, etc.</p> <p>- Marcar a pulsação em diferentes partes do corpo (cabeça, pernas, ...) e alternando mãos, obrigando os alunos a estarem atentos e responderem rapidamente. Usar ainda gestos variados como: bater nos ombros, estalar dedos, piscar os olhos, etc.</p> <p>- Pedir a um aluno que seja o líder, tendo o professor e alunos que segui-lo.</p> <p>- Realizar o exercício em movimento parando quando a música para (jogo das estátuas)</p>
Competências	Concentração; rápida reacção de resposta, compreensão auditiva e visual
Objectivos	<p>- Desenvolver rápida reacção de resposta, sendo este, um dos maiores objectivos do método de Dalcroze. Este processo refere-se ao curto período de tempo que existe entre ouvir o sinal e reagir com a resposta apropriada e espontânea.</p> <p>- Desenvolver a capacidade de manter a concentração, focar a atenção em detalhes musicais específicos e tomar rápidas decisões física e musicalmente.</p>
Materiais	Violino.

I – A4	28.01.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos sentados no chão num círculo, a professora canta a canção “Estrelinha” (com o nome das notas) enquanto marca a pulsação com palmas que será igual às passadas. O tempo da canção será o tempo que demorará a dar a volta ao círculo e regressar novamente ao seu lugar. - A professora pede a um aluno que realize o mesmo exercício. - É pedido ao aluno que realize o mesmo exercício num tempo mais rápido/lento. - É pedido ao aluno que cante a mesma canção enquanto a professora marca a pulsação. - Pedir a outros alunos que realizem o exercício.
Competências	Concentração; rápida reacção de resposta; compreensão auditiva e visual; autonomia.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de ajustar o movimento a uma pulsação regular e em diferentes velocidades - Os alunos terem o papel de líder/maestro, desenvolvendo a autonomia.
Materiais	---

I – A5	4.02.2014
Resumo	<p>- Nesta actividade são explorados três movimentos específicos: as palmas, o andar e o ”swing”.</p> <p><u>1. Palmas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater palmas e pedir aos alunos que imitam o professor; - Improvisar maneiras diferentes de palmas e pedir aos alunos que imitem novamente; - Pedir a um aluno que execute outra maneira diferente de bater palmas, e os restantes alunos imitam; - Repetir o exercício com outros alunos. <p><u>2. Andar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes maneiras de andar; - Pedir aos alunos que estejam em formação de círculo e que andem, sem sair do sítio, de diferentes maneiras: como se fossem para a escola; andando em bicos de pés; levantando os joelhos; levando os calcanhares atrás; cruzar um pé com o outro; etc...; - Explorar diferentes tempos associado a animais: elefante, hipopótamo (ou outro) para tempos lentos; e o rato, borboleta (ou outro) para tempos rápidos; - Explorar diferentes expressões emocionais, andando como se estivesse: feliz, com pressa, com todo o tempo do mundo, cansado, com medo, com coragem/bravura, na lua, na areia a esquentar, em patins, etc...

	3. Swing <ul style="list-style-type: none"> - Usar a canção "O Balão do João" e tocar movimentando o corpo no tempo pretendido pedindo aos alunos que imitem; - Mudar a métrica (binária/ternária) e movimentar o corpo pedindo aos alunos que imitem; - Cantando a música, aumentar o tempo executando movimentos curtos e rápidos. Diminuir o tempo com movimentos longos e demorados (utilizar todo o corpo).
Competências	Concentração; rápida reacção de resposta; compreensão auditiva e visual; capacidade de liderança.
Objectivos	- Desenvolver um vocabulário de movimento que lhes permita distintas "qualidades" de tempo. Esta é determinada por diversas variantes como as dinâmicas, articulação, fraseado e a actividade rítmica. Este conceito é importante, a longo prazo, para que as crianças se possam exprimir corporalmente e experienciar o movimento.
Materiais	Violino

I – A6	25.02.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Já tendo montado o "stepping path", cantar a primeira frase da música "Upstairs, downstairs" com os alunos. Cantar novamente usando, em tempos curtos, o "stepping path" (passos curtos) – um espaço para cada passo – cantando primeiro a frase no lugar e depois utilizando o "stepping path"; - Pedir a todos os alunos que repitam o exercício (um por um); - Realizar o mesmo exercício mas agora com o dobro do tempo, num tempo lento, em passos longos – um passo de dois em dois espaços; - Pedir a todos os alunos que repitam o exercício (um por um); <p>Variações do exercício:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar o mesmo exercício num <u>tempo lento</u> a andar: levantando os joelhos, de costas, etc. - Realizar o mesmo exercício num <u>tempo rápido</u> a andar: em pezinhos de lã, a saltar, a saltar de costas, etc...
Competências	Concentração; rápida reacção de resposta; compreensão auditiva e visual
Objectivos	- Desenvolver a capacidade de compreender e executar notas com diferentes durações através das suas diferenças no espaço.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Fita-cola adesiva de cor para fazer o "stepping path" no chão da sala; - Peça nº12 "Upstairs, downstairs" do método Waggon Wheels; - Violino.

II – A1	22.04.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a actividade sentados em formação de círculo; - Cantar a “Estrelinha” numa dinâmica <i>mezzo-forte</i> encorajando os alunos a cantarem também; - Para preparar a dinâmica <i>forte</i>, é pedido aos alunos que estiquem os braços para cima, como se quisessem chegar ao tecto, e que cantem o mais alto possível (mas sem gritar); - De seguida preparamos a dinâmica <i>piano</i>, sendo pedido aos alunos que se abracem a si próprios e cantem o mais baixo possível, como se sussurrassem ao ouvido de alguém. <p><u>ATENÇÃO:</u> É necessário manter sempre o mesmo tempo/pulsação</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor faz referência às palavras <i>forte</i> e <i>piano</i> relacionando-as com os movimentos e intenções; - Encorajar os alunos a cantarem <i>forte</i> e <i>piano</i> com as alterações dinâmicas do professor. Executar a música: <ul style="list-style-type: none"> a) com alterações dinâmicas, ao longo da música, para cada frase. b) com alterações dinâmicas, ao longo da música, em sítios imprevisíveis, por exemplo, a meio de uma frase. <p><u>Variações do exercício:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Com os violinos, utilizando dois cartazes (um para o <i>forte</i> e outro para o <i>piano</i>), alternarem as dinâmicas consoante os cartões apresentados pelo professor. - Executar a música em conjunto: <ul style="list-style-type: none"> a) sempre <i>forte</i> (em pé tocar com muita energia) b) sempre <i>piano</i> (agachados utilizado pouco arco) c) com alterações dinâmicas nas diferentes frases, alternando os movimentos; - Pedir a um dos alunos que seja o líder, fazendo este alterações dinâmicas, e os restantes alunos têm de segui-lo.
Competências	Dinâmicas, concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva e visual
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Responder às mudanças de dinâmicas fisicamente e com o instrumento. - Compreender o conceito de <i>piano</i> e <i>forte</i>.
Materiais	Violino

II – A2	29.04.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos todos em pé, espalhados pela sala, o professor toca a “Estrelinha” enquanto os alunos se movimentam pela sala. - O professor toca a peça na oitava mais aguda do piano pedindo aos alunos que quando ouvissem este registo andassem em bicos dos pés e com os braços esticados. - Depois o professor toca a peça na oitava mais grave do piano pedindo aos alunos que andassem pela sala como se apanhassem flores do chão. - Para finalizar, o professor toca a peça mudando diversas vezes o registo. Pede aos alunos que correspondam aos diferentes registos com os movimentos pedidos.
Competências	- Grave/agudo, concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Responder corporal e auditivamente aos sons graves e agudos. - Compreender o conceito de grave e agudo
Materiais	Piano

II – A3	6.05.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos a movimentarem-se pela sala, a professora toca uma peça em <i>legato</i> ao mesmo tempo que associa a articulação ao movimento de deslizar dos pés ao andarem pela sala. - Pede aos alunos que correspondam com o movimento do corpo à articulação <i>legato</i>. - A professora introduz novo conceito, <i>staccato</i>, pedindo aos alunos que associassem a articulação ao movimento de andar em bicos de pés e saltando pela sala. - Para finalizar, o professor toca a peça mudando diversas vezes a articulação. Pede aos alunos que correspondam às diferentes articulações com os movimentos pedidos.
Competências	- <i>Legato/staccato</i> , concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Responder corporal e auditivamente ao <i>legato</i> e <i>staccato</i>. - Compreender o conceito de <i>legato</i> e <i>staccato</i>.
Materiais	Violino

II – A4	13.05.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Com os alunos todos em pé, com o violino, formados em duas filas (separados por naipes), o professor pede aos alunos que toquem a música da “Estrelinha”. - Questiona os alunos da existência de frases na música, pedindo então aos 2ºs violinos que toquem a música, enquanto os 1ºs violinos identificam os diferentes finais/repouso da frase com palmas. - Pede o mesmo exercício aos 2ºs violinos enquanto os 1ºs violinos tocam a música. - Nem todos os alunos poderão sentir de imediato a frase e onde devem bater as palmas, como tal, a professora pede aos alunos que pousem os violinos e mantenham a posição. - Acocorados no chão, a professora pede aos alunos que cantem a música e que se levantem lentamente durante toda a primeira frase até ficarem bem esticados. Fazer o movimento contrário para a segunda frase e assim sucessivamente.
Competências	Musicalidade, concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva
Objectivos	- Aprender a agrupar pensamentos melódicos para desenvolver a musicalidade e treino auditivo.
Materiais	Violino

II – A5	20.05.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizando a música da “Estrelinha”, pedir aos alunos que, dispostos em meia lua, a toquem começando na nota ré (tonalidade de ré maior). - De seguida, pede a mesma peça mas a iniciar na nota lá (tonalidade de lá maior). - Pedir aos alunos que refiram as diferenças de uma para outra interpretação. - Depois dos alunos compreenderem a diferença, pedir que quando ouvirem a “Estrelinha” em Ré maior se sentem e quando ouvirem em Lá maior levantam-se. - Primeiro a professora toca frases inteiras na mesma tonalidade, tornando a mudança da mesma bastante óbvia. Noutra fase do exercício alternar mais vezes entre cada frase.
Competências	Concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva
Objectivos	- Desenvolver a consciência dos diferentes centros tonais
Materiais	Violino

II – A6	27.05.2014
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são dispostos em meia lua. - A professora começa por apresentar a semínima. Explica a designação e construção da figura – a maioria dos alunos já conhece e outros irão relembrar. - A professora pede para a percutirem com palmas, numa pulsação lenta. Com o violino, e na mesma pulsação, realizam a semínima utilizando metade do arco na corda lá. - De seguida a professora apresenta a colcheia, explicando a sua construção e designação. - Pedindo a um aluno que bata a pulsação, a semínima, a professora bate, juntamente com os restantes alunos a colcheia. - Já com o violino, a professora bate a pulsação com palmas e os alunos realizam as colcheias em $\frac{1}{4}$ do arco na corda lá. - Divididos em dois grupos, o primeiro grupo realiza as semínimas e o segundo as colcheias (em separado). Posteriormente trocam e passa o primeiro grupo a realizar as colcheias e o segundo as semínimas. - Uma vez que o grupo é bastante desenvolvido, a professora irá apresentar a mínima. Explica a designação e construção da figura. - A professora bate a pulsação (semínima) com palmas, enquanto os alunos, com o violino, realizam a mínima utilizando todo o arco na corda lá. - Divididos em 3 grupos, a cada um é atribuída uma figura rítmica. Com os cartões de cada figura, a professora vai pedindo que cada grupo responda com a sua figura rítmica à medida que estes são alternados. <p>Variações do exercício:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para dificultar um pouco mais o exercício, poder-se-ão ser feito, para além de figuras diferentes, cordas diferentes (p.ex.: grupo 1 – semínima na corda lá; grupo 2 – mínima na corda sol; grupo 3 colcheia na corda mi). - Para além desta variação, poder-se-á conjugar diferentes ritmos ao mesmo tempo.
Competências	Concentração, rápida reacção de resposta, compreensão auditiva e visual
Objetivos	- Conhecimento das figuras rítmicas, sua construção, designação e relação
Materiais	Violino

Planificações Letivas – Iniciação

A. BASES DE TRABALHO

1. OBJETIVOS

- Educação e interesse pela música;
- Educação do sentido rítmico e da musicalidade;
- Assimilação de hábitos de posição e de trabalho intensivo sobre a colocação de ambas as mãos;
- Desenvolvimento da percepção musical e da imaginação do aluno, no processo de trabalho sobre a obra, que deve ser acessível à sua compreensão – importância do trabalho sobre canções;
- Interpretação de peças elementares com acompanhamento de piano, noção de harmonia e melodia – afinação;
- Compreensão e assimilação, por parte do aluno, das formas de evitar as contrações musculares desnecessárias;
- Relação entre a ansiedade de tocar “bem” e necessidade de assimilação prévia dos princípios básicos de execução;
- Associação entre visualização da escrita musical, seu resultado sonoro e domínio instrumental correspondente;
- Combinação, no período inicial de formação, de elementos de desenvolvimento técnico e artístico, tendo em conta as particularidades do aluno;
- Desenvolvimento da memória musical e da capacidade de memorização rápida do texto musical.

2. METODOLOGIA DA AULA

- Importância da programação metodológica das primeiras aulas;
- Importância da realização de tarefas variadas, como forma de treino da atenção; estímulo e utilização das possibilidades oferecidas pelo aumento do interesse pelas aulas de violino;
- Princípios fundamentais de organização do trabalho de casa do aluno principiante:
 - O tempo de estudo de acordo com a idade,
 - A importância do estabelecimento de um regime de trabalho em casa,
 - Registo escrito do trabalho a realizar em casa,
- Trabalho sem recurso a texto musical nas primeiras aulas;
- A escrita musical como forma de fixação, pelo aluno, de noções auditivas;

¹⁶ Estes documentos são os documentos oficiais da EMST e como tal estão ao abrigo do novo acordo ortográfico. Embora só seja obrigatório por lei a aplicação do mesmo a partir de 13 de maio de 2015, a ESMT e o CST iniciaram a sua implementação no ano lectivo 2012/2013.

- Contacto do professor com o encarregado de educação e importância da assistência às aulas;
- Explicação ao adulto das tarefas no acompanhamento do trabalho de casa do educando;
- Principais exigências a observar na escolha do repertório pedagógico:
 - Conjugação de qualidades musicais/artísticas e pedagógicas,
 - Possibilidade de criação, pelo professor, de repertório para as primeiras aulas de acordo com as características do aluno,
 - Aumento gradual da dificuldade das tarefas técnicas;
- Passagem do trabalho sobre movimentos elementares para o trabalho sistemático da técnica das mãos esquerda e direita;
- Correspondência entre a música e seu carácter e outras formas de criação artística.

2.1 ESTRUTURA DA AULA

1. Estabelecimento de um plano individual de trabalho e seleção do repertório para cada etapa do desenvolvimento;
2. Verificação do cumprimento do trabalho de casa;
3. Trabalho com o aluno sobre o material em estudo;
4. Recomendações do professor, orientando o aluno no sentido de aperfeiçoamento do seu trabalho individual:
 - Registo, no caderno diário do aluno, do trabalho a realizar e principais recomendações,
 - Exigência de resultados do trabalho diário e relação desta com a idade do aluno,
 - Regulamentação do calendário de trabalho, apresentações públicas e exames, no sentido de mobilizar o aluno para o trabalho ativo;
5. Comunicação, em linguagem acessível, dos conhecimentos necessários à progressão técnica do aluno.

3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

- Avaliação motivadora, de acordo com a personalidade dos alunos, no decorrer da aula;
- Avaliação do momento em que o aluno é autónomo na resolução de determinadas tarefas;
- Avaliação constante das potencialidades do aluno, bem como das qualidades e dos defeitos no processo de formação;
- Relação de trabalho professor-aluno como condição necessária ao êxito da aula;
- Apresentações públicas: audições e testes intercalares.

B. CONTEÚDOS E OBJETIVOS

INICIAÇÃO II – 3º ANO e 4ºANO

CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS

- Colocação do instrumento
- Mão direita
 - Assimilação dos movimentos relativos ao trabalho das duas metades do arco
 - Uniformidade sonora
 - Mudanças de arco
 - Noções de peso e contacto com a corda
 - Mudanças de corda
 - Velocidades do arco
 - Descontração muscular
 - Ângulo que o arco forma com a corda
 - Escolha da zona de contacto
 - Início do som
 - Movimentos de braço, antebraço, pulso e dedos na utilização de partes ou totalidade do arco
 - Condução do arco e correção dos seus desvios
 - Funções dos dedos no processo de passagem do arco na corda
 - Distribuição do arco
- Mão esquerda
 - Papel dos dedos enquanto apoio e sua atividade fundamentada na descontração muscular
 - Independência dos dedos vizinhos
 - Colocação dos dedos no ponto e principais formas de movimento
 - Preparação e colocação dos dedos de forma a conseguir mudanças de uma corda para a outra
 - Manutenção da posição – afinação
 - Desenvolvimento da velocidade
 - Independência do polegar
- Capacidade de auto-correção baseada numa educação auditiva progressiva
- Apresentação pública – a sua aprendizagem

Critérios de Avaliação – Iniciação

3º Ano

Os alunos serão avaliados em cada período com base na Avaliação Contínua, Prova de Avaliação e Audição de acordo com a seguinte tabela:

Avaliação Contínua 70%	Observação direta na sala de aula	15%
	Participação nas tarefas realizadas na aula	15%
	Cumprimento de Tarefas	20%
	Aquisição dos conteúdos e competências da disciplina	20%
Avaliação Performativa (Competências Específicas) 30%	Prova de Avaliação (uma por período letivo)	20%
	Audição (mínimo uma em cada período letivo)	10%

A Nota Final do ano letivo será atribuída com base na seguinte ponderação:

1.º Período (30%)	2.º Período (40%)	3.º Período (30%)
-------------------	-------------------	-------------------

Programa mínimo a apresentar em cada período:

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Prova	- 1 Exercício técnico de arco - 1 Peça ou um estudo	- 1 Escala (1 oitava) - 2 Peças	- 1 Escala com arpejo (1 oitava) - 2 Peças
Audição	- 1 Peça		

Critérios de Avaliação – Iniciação

4º Ano

Os alunos serão avaliados em cada período com base na Avaliação Contínua, Prova de Avaliação e Audição de acordo com a seguinte tabela:

Avaliação Contínua 50%	Observação direta na sala de aula	10%
	Participação nas tarefas realizadas na aula	10%
	Cumprimento de Tarefas	15%
	Aquisição dos conteúdos e competências da disciplina	15%
Avaliação Performativa (Competências Específicas) 50%	Prova de Avaliação (uma por período letivo)	30%
	Audição (mínimo uma em cada período letivo)	20%

A Nota Final do ano letivo será atribuída com base na seguinte ponderação:

1.º Período (30%)	2.º Período (40%)	3.º Período (30%)
-------------------	-------------------	-------------------

Programa mínimo a apresentar em cada período:

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Prova	- 1 Exercício técnico de arco - 1 Peça ou um estudo	- 1 Escala (1 oitava) - 1 Peça ou um estudo - 1 Peça	- 1 Escala com arpejo (1 oitava) - 1 Peça ou um estudo - 1 Peça
Audição	- Peça ou andamento de concerto, sonata ou sonatina.		

ANEXO F | Questionários aos alunos



QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

1. Gostaste do Jogo?

Sim ☐ Não ☐

Porquê?

2. Percebeste a explicação do Jogo?

Sim ☐ Não ☐

3. Foi fácil ou difícil?

Fácil ☐ Difícil ☐

4. Gostavas de repetir?

Sim ☐ Não ☐

ANEXO G | Questionários aos professores

universidade de aveiro



theoria poiesis praxis

Exmo. Colega,

No âmbito do Projeto Educativo intitulado “Dalcroze: a aplicação do método à iniciação do violino em conjunto”, parte integrante do Mestrado em Ensino de Música que estou a realizar na Universidade de Aveiro sob orientação do Professor Doutor Vasco Negreiros, solicito a sua colaboração no preenchimento do presente questionário.

Agradeço desde já a atenção dispensada,

Sofia Grilo

Questionário professores

Sexo: Feminino ____ Masculino ____

Instrumento que lecciona _____

1. Quantos anos tem de experiência no ensino artístico especializado da música?

2. Está familiarizado com o método de Dalcroze e as suas aplicações?

Sim ☐ Não ☐

3. Como classifica a importância da prática de conjunto na iniciação para o desenvolvimento técnico e musical dos alunos?

Prejudicial		Importante	
Irrelevante		Muito importante	
Pouco importante		Imprescindível	

4. Considera que a aprendizagem em grupo contribui para desenvolver e consolidar competências extramusicais?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente à pergunta 4, indique quais.

5. No seu trabalho enquanto docente estimula a prática de conjunto com os alunos de iniciação?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente à pergunta 5, indique de que forma.

ANEXO H | Estádios de desenvolvimento cognitivo da criança de Piaget

Estádios de desenvolvimento cognitivo	
<p>Sensório motor</p> <p>(0-2 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligência prática, baseada nas sensações e nos movimentos (o mundo que existe para o bebé é apenas aquele que ele vê, ouve ou sente e sobre o qual age); - Antes dos 8 meses é como se o mundo não fosse constituído por objectos, mas sim por uma sucessão de imagens, sem ligação entre si, em que as coisas deixam de existir quando deixam de ser percebidas; - A partir dos 8 meses adquire a noção de permanência do objecto (existem objectos independentemente de os estar a perceber); - Progressivamente, vai sendo capaz de agir intencionalmente, de modo a ter cada vez mais coordenação, para obter o fim pretendido (ex.: obter um objecto), utilizando, para tal, não só a acção do próprio corpo, como fazia anteriormente, mas também outros objectos; - No final deste estágio surge a capacidade de representação mental e de simbolização (representação mentalmente não só a permanência do objecto, mas também as relações que se estabelecem entre os objectos). A inteligência centrada na acção dá lugar ao pensamento (representação mental). o pensamento é acção interiorizada.
<p>Pré-operatório</p> <p>(2-7 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Função simbólica: capacidade de representação mental e simbolização; - Egocentrismo intelectual: a criança acha que o mundo foi criado para si e não é capaz de perceber o ponto de vista do outro (acha que os outros pensam e sentem da mesma forma que ela); - Animismo: o egocentrismo estende-se aos objectos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano; - Pensamento mágico: a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja, e dá explicações com base na sua imaginação, sem ter em consideração questões de lógica; - Interessa-se essencialmente por resultados práticos; - A sua percepção imediata é encarada como verdade absoluta, sem perceber que podem existir outros pontos de vista: privilegia as suas percepções subjectivas, desprezando as relações objectivas. Não percebe as diferenças entre as mudanças reais e aparentes e, portanto, responde com base na aparência, acreditando que é o real. Ou seja, responde com base na aparência; - O pensamento é pré-operatório, ou seja, a criança não consegue efectuar operações mentais.

<p style="text-align: center;">Operações Concretas (7-11/12 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento lógico: tem capacidades para realizar operações mentais, pois compreende que existem acções reversíveis (percebe que é possível transformar o estado de um objecto, sem que todo o objecto mude, e depois reverter esta transformação, voltando ao estado inicial); - Compreende a existência de conceitos: características que não variam em função das mudanças dos objectos, mas que existem para além deles e podem ser aplicados a muitas outras situações para além daquela associação que foi primeiramente apresentada (contrariamente ao que sucedia no estágio anterior); - Já não se baseia na percepção imediata e começa a compreender a existência de características que se conservam, independentemente da sua aparência, ou seja, adquire assim a noção de conservação da matéria sólida (ou substância), mais tarde da líquida, depois do peso e, por fim, do volume; - A existência de conceitos vai permitindo compreender a relação parte-todo, fazer classificações (agrupar objectos segundo determinada característica comum, abstraindo-se das suas diferenças), seriações (ordenar objectos segundo uma característica que tem diferentes graus; abstrai-se das semelhanças) e perceber a conservação do número (implica coordenar a classificação e a seriação).
<p style="text-align: center;">Operações Formais (12-16 anos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue realizar não só operações concretas mas também operações formais. Já é possível resolver problemas usando o pensamento abstracto (operação formal), ou seja, consegue colocar mentalmente todas as hipóteses. - Raciocínio hipotético-dedutivo: coloca hipóteses, formulando mentalmente todo o conjunto de explicações possíveis; - Percebe que existem múltiplas formas de perspectivar a realidade e que a sua percepção é apenas uma dentro de um conjunto de possibilidades; - É capaz de pensar sobre o próprio pensamento e sobre os pensamentos das outras pessoas e, portanto, percebe que, face a uma mesma situação, diferentes pessoas têm diferentes pontos de vista.

ANEXO I | Resumo esquemático dos tipos e estádios da audiação preparatória de Edwin Gordon

TIPOS	ETÁDIOS
<p>1. ACULTURAÇÃO:</p> <p>Desde o nascimento até aos 2-4 anos: participa com pouca consciência do meio ambiente.</p>	<p>1. <u>ABSORÇÃO</u>: ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente.</p> <p>2. <u>RESPOSTA ALEATÓRIA</u>: movimenta-se e balbucia em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relações com os membros.</p> <p>3. <u>RESPOSTA INTENCIONAL</u>: tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente.</p>
<p>2. IMITAÇÃO:</p> <p>Dos 2-4 aos 3-5 anos: participa com pensamento consciente/concentrado primariamente no meio ambiente.</p>	<p>1. <u>ABANDONO DO EGOCENTRISMO</u>: reconhece que o movimento e o balbucio não condizem com os sons da música ambiente.</p> <p>2. <u>DECIFRAGEM DO CÓDIGO</u>: imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.</p>
<p>3. ASSIMILAÇÃO:</p> <p>Dos 3-5 aos 4-6 anos: participa com pensamento consciente concentrado em si próprio.</p>	<p>1. <u>INTROSPECÇÃO</u>: reconhece a falta de coordenação entre o canto, entoação, respiração e movimento.</p> <p>2. <u>COORDENAÇÃO</u>: coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.</p>